

Leoni Maria Padilha Henning

Lipman Filósofo

Marília

2003

Leoni Maria Padilha Henning

LIPMAN FILÓSOFO

Marília
2003



LEONI MARIA PADILHA HENNING

LIPMAN FILÓSOFO

Tese apresentada no Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual
Paulista - campus de Marília, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli, Jr.

1410001495



Marília
2003



LEONI MARIA PADILHA HENNING

LIPMAN FILÓSOFO

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Ghiraldelli Jr.

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Marília, SP

Prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha

Universidade de São Paulo - USP

Ribeirão Preto, SP

Prof. Dr. Robinson Janes

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Marília, SP

Profª Drª Mirtes Cristina Martins de Oliveira

Faculdade Santa Marcelina - FASM

São Paulo, SP

Profª Drª Clélia Martins

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Marília, SP

Marília, _____ de _____ de 2003



DEDICATÓRIA

A algumas pessoas especiais, por vibrarem
intensamente com o produto final deste meu
esforço alegre de crescimento profissional.

A elas, a minha alegria por vê-los sorrir.

Ademir Assis Henning, meu esposo.

E nossos filhos

Priscila, Frederico e Germano.

Com o mesmo espírito, dedico este trabalho

A meus pais Gilberto e Carmen

In Memoriam



AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato aparentemente simples, mas que esconde nesta simplicidade, a grandeza dos atos nobres e a complexidade do esforço virtuoso dos humanos.

É imperativo agradecer, se queremos ser justos.

Mas, arriscamos uma reverência à injustiça, com agradecimentos parciais.

Correndo o risco de praticar um ato pouco virtuoso, apostarei na singeleza das pequenas frases de agradecimento a um conjunto de instituições e pessoas que aqui estarão representando todo um cenário de positividade e frutificação de um ambiente propício à criação, que me envolveu durante este período de doutorado.

Pois, a ação de estudar e de pesquisar se nutre da articulação de velhas peças em novos conjuntos, da percepção das pequenas peças de cada totalidade, e da descoberta que desnuda o véu invisível do desconhecido que, ao se revelar, permite tanta alegria, prazer e encantamento.

É com essa alegria que agradeço.

Primeiramente à Universidade Estadual de Londrina, pelo apoio direto dos meus colegas do departamento de educação e da CPG.

À CAPES, pelo suporte financeiro durante o percurso da minha licença para capacitação.

À Universidade Estadual Paulista – campus de Marília, por ter colocado toda a estrutura à disposição para a realização do meu doutorado.

Em especial, ao meu orientador professor Dr. Paulo Ghiraldelli Jr, pela disponibilidade e abertura para discutir e ensinar, numa relação professor/aluno competente e, ao mesmo tempo, carinhosa.

Aos professores que constituem a banca examinadora pelo empenho na compreensão das idéias e esforços na busca de uma melhor qualidade deste trabalho.

À minha família, que acompanhou os meus estudos com sorriso nos lábios e brilho nos olhos diante dos pequenos avanços que me foram possíveis experimentar neste percurso profissional.

Aos amigos e colaboradores os meus calorosos agradecimentos.



AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Matthew Lipman,
pela disposição em responder às mensagens eletrônicas
que conduziam as minhas dúvidas, questionamentos,
buscas de informações e tantos outros motivos
que me trouxeram a certeza de ter como interlocutor,
um profissional responsável
e apaixonado por tudo o que tem criado e defendido.
E além disso, uma pessoa que demonstra amabilidade
por aqueles que a ele recorrem, a quem em contrapartida
retribui com o valioso respeito pelo trabalho acadêmico.



{...} toda a afirmação dogmática a respeito da sociedade ou da natureza do indivíduo elimina a investigação, o homem fica reduzido a um espectador passivo e irresponsável, em vez de ser um construtor ativo, comprometido e responsável da sociedade em que vive (LIPMAN, 1994, p. 212).



RESUMO

Lipman Filósofo resultou do interesse na determinação mais clara dos traços peculiares do pensamento filosófico de Matthew Lipman, filósofo americano contemporâneo.

Um dos motivos da iniciativa por esta busca foi a necessidade de entendimento acerca da formação do autor que, embora extensamente conhecido nos âmbitos acadêmicos, tem sido caracterizado como um educador, um humanista ou um intelectual de renome internacional. Porém, como filósofo, ele tem sido denominado de modo incerto ou até mesmo, com algumas reservas.

Uma possível explicação para este fato seria o maior conhecimento que se tem tido acerca do aspecto educacional da sua produção bibliográfica, cujas publicações são endereçadas, majoritariamente, aos estudantes do ensino básico, desde a educação infantil, e aos seus professores, aos quais Lipman apresenta o seu Programa de Filosofia para Crianças.

O ponto de partida do presente estudo é o levantamento e a coleta de sua obra publicada dentre os livros, capítulos de livros, artigos, prefácios, entrevistas concedidas, vídeos, entre outros, os quais são apresentados neste trabalho. Este material, que foi organizado em décadas, possibilitou a análise da formação filosófica do autor, desde a sua primeira publicação importante, a saber, sua tese de doutorado sobre estética. Esta disciplina, forneceu a Lipman um dos seus traços mais distintos, caracterizado como o “esteticismo lipmaniano”.

De maneira geral, podemos afirmar que Lipman segue a trajetória da tradição pragmatista e, que, dentre os filósofos mais influenciadores se destaca John Dewey, o qual lhe forneceu um corpo teórico definitivamente importante para o que veio a se constituir a chamada “educação para o pensar”.

Um dos conceitos centrais de sua proposta é, sem dúvida, o conceito de experiência ao qual se converge uma série de outros como: as relações de continuidade e de interação, e as noções de significado e razoabilidade.

Na finalização deste estudo foram apresentados os diferentes posicionamentos acerca das idéias lipmanianas e de sua prática de educação filosófica. E, para concluir, foram levantadas algumas das principais dificuldades que merecem estudos futuros.

Palavras-chaves: filosofia; filosofia da educação; filosofia para crianças; pragmatismo; educação para o pensar.



ABSTRACT

Lipman Philosopher resulted from the interest in determining more clearly the particularities of the philosophical thought of Matthew Lipman, an current American philosopher.

One of the reasons for this research was the need for understanding the author's background, that even extensively known in the academic environment, has been classified as an educator, a humanist or a well known intellectual person. However, as a philosopher, he has not been properly referred to or even sometimes with some degree of caution.

A possible explanation for this fact would be the broader knowledge about his publications which addressed mainly to Basic School students, as early as preschoolers, up to their teachers to whom Lipman offers his Program of Philosophy for Children.

The starting point of this study was a survey and a collecting data of his published work including books, chapters in books, articles, prefaces, interviews given, videos, among other things that has been analyzed. This material, which was organized in decades, made possible an analysis of the philosophical formation of the author since his first important publication, his Ph.D dissertation about aesthetics. This discipline gave to Lipman his most distinctive characteristic, his "aestheticism".

Generally, we can assure that Lipman follows the pragmatic tradition, and that among the influencing philosophers, John Dewey was the one who offered him a theoretical body definitely important, which came about an "education for thinking".

One of the central concepts of his philosophy is, certainly, the concept of experience to which a series of other as: the relations of continuity and interaction, and the notions of significance and reasonableness are converged.

Finally, this study attempts to present different positions about Lipman's ideas and practices on philosophical education. At the very end of this study, the main difficulties that need further studies were raised.

Key-words: philosophy; philosophy of education; philosophy for children; pragmatism; education for thinking.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

A esperança na filosofia	p. 12
Lipman: filósofo ou educador?.....	p. 13
Elaborando um estudo sobre Lipman Filósofo.....	p. 17

CAPÍTULO I

Uma breve apresentação do autor	p. 20
1.1. Sobre as publicações de Matthew Lipman.....	p. 22
1.2. Cronologia	p. 28

CAPÍTULO II

As linhas mestras do pensamento lipmaniano	p. 29
2.1. O esteticismo de Lipman	p. 32
2.1.1. As qualidades terciárias	p. 39
2.2. O conceito de experiência	p. 45
2.2.1. Raízes da experiência e seus fatores constitutivos: a coisa, o corpo e o eu	p. 47

CAPÍTULO III

A Filosofia e o seu Papel na Escola - Em vista de uma Democracia Forte	p. 63
3.1. Propondo filosofia para as crianças	p. 71
3.1.1. Uma educação para o pensar	p. 95
3.1.2. Pressupostos do pensamento educacional lipmaniano.....	p. 108
3.1.3. A responsabilidade ética na prática moral racional	p. 115

CAPÍTULO IV

A Filosofia Lipmaniana da Educação	p. 126
4.1. A influência grega em Matthew Lipman	p. 127
4.2. Aspectos gerais da filosofia lipmaniana da educação	p. 136



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Impacto de Lipman	p. 139
Pontos críticos acerca de alguns preceitos lipmanianos	p. 150
Não isentamos Lipman de dificuldades	p. 161

ANEXOS

Cronologia -	p. 165
<i>Quadro 1</i> - Livros publicados	p. 173
<i>Quadro 2</i> - Publicações de artigos, capítulos de livros, entrevistas, conferências e similares	p. 175
<i>Quadro 3</i> - Programa de Filosofia no Ensino Básico de Matthew Lipman	p. 181
<i>Quadro 4</i> – Práticas Pedagógicas Comparadas.....	p. 182

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 183
---	--------

INTRODUÇÃO

A ESPERANÇA NA FILOSOFIA

Com o advento e consolidação do paradigma científico-tecnológico não é deixado espaço algum para a disciplina de filosofia nas escolas. Quando muito, à filosofia se atribuem papéis, os mais estranhos à sua própria natureza. Visto de uma perspectiva mais geral, espera-se dos alunos um conhecimento que solucione os problemas emergenciais com os quais as sociedades se deparam na atualidade, reduzindo os “requintes” da erudição e a “banalidade” da busca desinteressada. A evidência empírica passa a ganhar o respeitável *status* de critério legítimo de autoridade diante da verdade.

Para garantir a perpetuação do modelo descrito e intensificar os incentivos aos padrões que o tornam possível, parece de imperativa exigência o estabelecimento de normas, comportamentos, preceitos enfim, um arsenal de idéias e ações que reconheça a positividade dos elementos que compõem o conjunto destes saberes.

Todavia, em conformidade às próprias contradições inerentes às sociedades, percebemos que é de difícil convivência uma educação reprodutiva do modo de pensar estandardizado com os apelos de um mundo em aceleradas transformações, como se caracteriza a atualidade. Neste cenário parece impossível a aceitação tácita e serena com respeito à formação daquele jovem, cujo pensamento se movimenta da espontaneidade a um esforço à reflexão esporádica diante dos problemas ou, desta tentativa reflexiva para uma investigação sem crítica. Pois, por mais que se abram alternativas, mais se exige dele uma deliberação equilibrada e flexibilidade de pensamento mais afeito à mudança. Por mais que se conjuguem esforços para uma vida coletiva, mais e mais um espírito melhor preparado para a coletividade, a diversidade e a pluralidade, parece ser imperativo. Ainda, de que valeria a presença de jovens dentro de uma vida comunitária sem as habilidades necessárias ao convívio e comunicação social, como as habilidades para compreender o outro, para transferir conhecimentos, saber ouvir e interrelacionar experiências? Quanto mais se ofereçam ao jovem, informações de todas as direções e natureza, nada poderá fazer se não possuir habilidades de pensamento com as quais poderá tratá-las de maneira lógica e crítica. Quanto mais informações estiverem disponíveis, mais se exigirá dele a capacidade de agrupá-las numa organização integrada a um contexto específico formando um todo que lhe forneça sentido.



A disciplina de filosofia volta à baila nas discussões sobre a possibilidade de recuperação de algumas das qualidades outrora já experimentadas com a presença desta disciplina na escola. Ou ainda, sobre as novas possibilidades vislumbradas por aqueles que percebem seus mais instigantes traços de criticidade e renovação intelectual pela análise e formação conceitual que instaura, necessários a uma vida equilibrada e harmoniosa ao mundo atual. Dentre os seus defensores mais ardorosos destaca-se a defesa entusiasmada de alguém que a coloca na berlinda do panorama educacional atual e sobre quem o presente estudo procura compreender.

Para esse autor, é a filosofia que deve ser chamada a socorrer uma escola que tem produzido seres que repetem os padrões do mundo adulto, que deixaram a curiosidade em função de uma atividade mecânica e meramente instrumental, e que se tornaram pouco imaginativos e racionais. A filosofia passa a ser resgatada de seu *status* privilegiado de outrora para o seio escolar, mas com um significado peculiar: uma prática investigativa em torno das experiências humanas que permite a superação da qualidade de pensamento própria de cada um, pela interação no grupo de debates. Promove com isso, o aperfeiçoamento do pensamento, primeiramente a nível individual, pela internalização do diálogo, e a nível social, pela ampliação do modelo de razoabilidade a toda a sociedade. É, pois, Matthew Lipman que encontramos no centro deste debate.

LIPMAN: FILÓSOFO OU EDUCADOR?

A atmosfera positiva que envolveu os apelos do retorno da disciplina de filosofia nas escolas, nos últimos anos, ostenta o nome de um filósofo americano até então desconhecido, mas que rapidamente, se torna senão uma resposta possível para alguns profissionais; para outros, uma boa alternativa de uma prática filosófica nas escolas. Mas, para muitos, o que poderíamos ter com Lipman é o delineamento de uma proposta que nos conduz, sim, a muitas perguntas mas, nenhuma de caráter filosófico. A agravante de tudo, entretanto, é que se trata de uma proposta de filosofia desde as séries iniciais, mais ainda, desde a pré-escola, sendo, portanto, uma abordagem de ensino de filosofia para crianças e adolescentes da educação infantil até o ensino médio.

Foi neste clima de perplexidade que entramos em contato pela primeira vez com Matthew Lipman, ainda na década de 90, através da leitura de alguns de seus livros traduzidos para o português, pois a nova abordagem já nos suscitava alguma motivação. Na verdade,



naquele momento, já sentíamos uma espécie de empolgação com respeito à novidade que se instalava no Brasil desde os meados da década de 80. Muito se falava a respeito nas universidades, e boa parte do trabalho do autor sobre a conhecida “filosofia para crianças” já havia sido divulgada não só pelo Brasil, mas pelo estrangeiro. Como se sabe, uma incógnita em torno do nome de Lipman se estabeleceu em contrapartida à rápida aceitação e empolgação com que muitos adotaram a sua proposta, e com que muitos, especialmente entre os filósofos, fingiam não perceber a expressiva movimentação em torno do seu programa.

Como professora de filosofia da educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, entendia que urgia aos profissionais ligados de alguma maneira à disciplina de filosofia nas escolas, pelo menos, a atenção com respeito a um novo cenário educacional que se abria, e no qual se encontrava, com alguma facilidade aulas de filosofia destinadas às séries iniciais, oficinas de filosofia para as crianças, cursos preparatórios destinados à formação de professores de filosofia e congressos nacionais e internacionais que nos davam conta sobre pesquisas e estudos que estavam sendo desenvolvidos sobre esta temática no Brasil e no exterior. Foi a partir daí que nasceu o interesse por Matthew Lipman, tema sobre o qual tive a oportunidade de abordar de uma forma mais profunda na presente tese de doutorado.

Inicialmente, uma pergunta torna-se de certa forma bastante freqüente, acerca dos qualificativos deste profissional a cuja identidade prescrevem-se traços de educador, por vezes de um humanista, ou ainda, pelas evidências biográficas, de um professor de uma famosa universidade americana ... mas, seria ele um filósofo, no rigor do termo?

Naturalmente que os mesmos dados biográficos assim o revelam. Mas ainda uma dúvida persiste: como se organiza o corpo conceitual sobre o qual Lipman erigiu a sua proposta de ensinar filosofia às crianças? Tal arcabouço teórico é estruturado pelo tecido filosófico e cimentado por preceitos da disciplina que ele entende ser fundamental à formação humana?

Esta resposta pareceu-nos necessária uma vez que os estudos desenvolvidos têm se dirigido mais aos aspectos de cunho educacional de sua proposta, apresentando apenas interesses tangenciais a respeito da sua formação filosófica. O resultado disso parece ter provocado uma classificação apressada de Lipman enquadrando-o simplesmente como um educador. O que acreditamos, nada ser de menos enobrecedor. Pois a filosofia sempre esteve muito afeita ao campo educacional, desde o seu nascimento. Ocorre que, ao classificarmos o filósofo como um educador, o qualificativo então deveria ser aquele que expressaria a soma e

não, como tem parecido ser, a revelação do desconhecimento da formação que o torna um profissional capacitado para apresentar a referida proposta.

Além disso, julgamos importante o conhecimento acerca do pensamento de Lipman para a compreensão justa e apropriada dos conceitos, princípios e diretrizes que subjazem às críticas que ele dirige à educação atual e que estão implícitos no conjunto de suas idéias e proposta de cunho educacional.

Tendo isto claro, a questão que emerge demandando uma ação investigativa é:

O que é preciso fazer para se encontrar as respostas desejadas com respeito a estes questionamentos?

Decidimos coletar, ao máximo, as publicações do autor, especialmente nos seus originais, dentre eles os artigos, as entrevistas publicadas, os videos, livros e congêneres. Alguns materiais foram encontrados nos endereços eletrônicos. Parece-nos dispensável observar que em muitos casos a indisponibilidade de alguns textos, mesmo para a aquisição via Internet, não se tornou algo de fácil solução. Secundarizamos os comentadores e os estudos realizados sobre o autor, pelo menos num primeiro momento.

De posse do material o que ocorreu com uma certa irregularidade, como podemos antecipar pelas próprias circunstâncias em que o trabalho é desenvolvido, a próxima etapa teve por objetivo a classificação do material. Optamos por agrupá-lo em dois grandes grupos: o primeiro abrigou os livros do autor; o segundo, os seus artigos, videos, entrevistas e outros materiais afins. Todavia, uma organização interna dos materiais dentro de cada grupo tornou-se necessária, para que pudéssemos perceber o desenvolvimento das idéias filosóficas do autor. Desse modo, decidimos por agrupá-los em décadas, pois sentimos que, pelo volume dos materiais, uma década significava uma igual e apropriada medida de organização dos mesmos e possibilitava o nosso entendimento das características dos diferentes períodos da vida profissional de Lipman. Fizemos algumas incursões em sua vida pessoal tentando estabelecer interrelações entre as idéias e o contexto em que as mesmas frutificaram e alcançar os sentidos e as significações que brotam do tecido experiencial de sua existência, já que para o próprio autor *o pensamento é algum tipo de processamento da experiência ... O vaivém, o tecer e urdir juntamente são movimentos do pensar, porém não devemos confundir-los com a riqueza e o brilho da experiência humana em si ...* (LIPMAN, 1995c, p. 304-5). Com isso, povoamos nossos relatos e análises com os acontecimentos da vida do autor. Buscamos um distanciamento adequado entre as diferentes fases de sua produção intelectual marcada no vaivém conciso com sua vida prática e na elaboração de sua formação profissional como professor e sobretudo, como filósofo, para com isso darmos conta das exigências de análise.

Dessa forma, todo o material coletado foi agrupado desde a década de 50, período no qual encontramos as suas primeiras publicações, estas, na forma de artigos, até a década presente em que o autor continua com publicações ainda no prelo. É o caso da 2ª edição revisada do livro *Thinking in Education*, uma de suas principais obras.

Além do material publicado, esta pesquisa contou com o contato direto com o autor via correio eletrônico desde setembro do ano 2000 até o presente, isto é, uma comunicação freqüente com um profissional com a extensa experiência dos seus 77 a 80 anos de idade. Nessa comunicação pudemos, além da obtenção das informações objetivas desejadas, compreender melhor o perfil de Lipman, um pouco mais de sua personalidade, sua capacidade interativa e sua disponibilidade e interesse em discutir assuntos pertinentes à filosofia.

O conjunto do material coletado, que revelam o pensamento filosófico do autor, foi analisado a partir de uma leitura cuidadosa e de fichamentos feitos com uma atenção particular quanto à apreensão das idéias filosóficas para se poder determinar, em última instância, o pensamento lipmaniano e as bases filosóficas sobre as quais se assenta a sua proposta de filosofia na escola. Em que medida podemos evidenciar com este estudo se o programa educacional de Lipman é uma pedagogia ou se se trata do ensino da disciplina de filosofia, ela mesma? O autor se constitui mais em um educador ou em um filósofo, ao elaborar a sua proposta de filosofia para crianças?

Esta questão, em princípio, não causaria qualquer incômodo, não fosse o conhecimento filosófico concebido por uma grande parcela de profissionais, em sua pureza de especificidade epistemológica, o que tem dificultado o reconhecimento de que a filosofia se relaciona com igual legitimidade e interesse aos mais variados repertórios das experiências humanas. Contribui com isso, enormemente, para validar a universalidade do corpo conceitual próprio à natureza destas mesmas experiências, bem como, com sua atitude questionadora e reflexiva que lhe é peculiar explicitar o seu significado.

Além disso, muitos têm brilhantemente demonstrado as estreitas relações da filosofia e a educação. Mas, nada disso tem convencido aqueles que tendem a negar a caracterização de “filosófico”, na acepção rigorosa do conceito, aos saberes ligados à educação, por exemplo, que por definição não rejeita a ação direta do fazer, do criar, do solucionar, do praticar.

Ademais, sendo a educação uma dimensão humana interdisciplinar que convive obrigatoriamente com as mais diversas perspectivas das chamadas ciências humanas, indo da psicologia e sociologia às artes em geral, para que juntas dêem conta das explicações que cercam o multifacetado objeto educacional por todos os ângulos de análise, gera outras dificuldades. Pois, isto coloca em desconfiança aqueles profissionais que querem entender o

objeto educacional de forma soberana, por vezes negando uma postura de humildade e de reconhecimento sobre a contribuição das demais áreas com as quais o diálogo filosófico muito tem com que se beneficiar, sem qualquer risco de perda de sua especificidade epistemológica.

Todavia, para Lipman, lidar com a experiência humana numa tentativa de análise holística parece-lhe fascinante. Ensinar os mais jovens a extrair sentido destas experiências através de uma prática educativa, na qual se faz necessário, um conjunto organizado de valores, de crenças e de idéias sólidas e conectadas, numa composição de uma rede de pensamentos bem elaborados e úteis na ampliação das experiências subseqüentes, eis o que Lipman pretende ensinar na sua proposta de filosofia para crianças.

ELABORANDO UM ESTUDO SOBRE LIPMAN FILÓSOFO

O presente estudo está organizado em quatro capítulos principais que trazem o registro dos fatos marcantes ocorridos na vida pessoal e profissional do filósofo, ao mesmo tempo, que apresentam as suas idéias colhidas nas leituras de toda a sua obra. Reconhecemos a visão holística do autor, pela qual não há como analisarmos um conceito ou uma idéia sem que a relacionemos com o seu contexto para desta relação, fazer emergir o significado. Com isso entendemos do mesmo modo que os seus dados biográficos devem ser elementos importantes na análise do seu pensamento, devendo impregnar toda a elaboração dos capítulos. Como veremos, um dos princípios caros ao autor é a relação parte-todo que o seu esteticismo faz frutificar em todo o seu percurso intelectual.

O primeiro capítulo versa sobre “Uma breve apresentação do autor” que aborda alguns dados biográficos iniciais e as suas publicações, o que é acompanhado por uma cronologia que ressalta dados importantes que marcaram a vida intelectual e profissional de Lipman.

No segundo capítulo tratamos de elaborar “As linhas mestras do pensamento lipmaniano” que é constituído, ao nosso ver, pelo seu “esteticismo” e o “conceito de experiência”. Resgatamos a formação filosófica básica do autor desde a sua primeira obra importante, sua tese de doutorado, em que vislumbramos já neste início a forte influência das idéias de John Dewey. Por conseguinte, o subcapítulo do tópico sobre o esteticismo que é intitulado “qualidades terciárias”, fora elogiado pelo velho filósofo pragmatista quando o jovem Lipman escrevia a versão final de sua tese. Do mesmo modo, sobre o “conceito de experiência” notamos a afeição de Lipman pelas idéias pragmatistas, especialmente aquelas defendidas por Dewey e, devido à importância que este conceito ganha no repertório de suas

idéias, tentamos explicitar as “Raízes da experiência e seus fatores constitutivos: a coisa, o corpo e o eu”.

Quanto ao terceiro capítulo, “A filosofia e o seu papel na escola – em vista de uma democracia forte”, desenvolvemos a proposta de filosofia para crianças de Lipman, pela simples razão de que, para o autor, trata-se da mesma filosofia acadêmica reconstruída para os mais jovens e apresentada em torno das experiências infantis. Procuramos mostrar o programa lipmaniano de filosofia abordando subtemas como: uma educação para o pensar, os pressupostos do pensamento educacional do autor e a responsabilidade ética na prática moral racional.

E, por fim, temos o capítulo quarto, “A filosofia lipmaniana da educação” que é sustentado fundamentalmente pela afirmação do autor de que, há necessidade de revermos os pressupostos que embasam a ação pedagógica, ao invés de apenas estabelecermos medidas paliativas para os problemas da educação. Ou seja, cumpre estabelecer uma nova filosofia da educação em que as idéias apontem para um novo entendimento sobre o que tange à educação e à escola, ao currículo, às relações interpessoais e assim por diante. Neste particular, cuidamos por analisar as influências gregas no pensamento lipmaniano, destacando desta vez Sócrates, Platão e Aristóteles, pela importância das noções socráticas do diálogo e da maiêutica, como também aquela da lógica formal aristotélica. As referências sobre as influências dos pragmatistas americanos, com especial destaque de John Dewey, estão na verdade espalhadas no decorrer de todo o texto, já que são idéias presentes desde o início da formação do autor, como veremos.

Em seguida tratamos por finalizar, com as “Considerações Finais” do trabalho, traçando como eixo central o levantamento de alguns “mitos” a respeito da proposta do autor a partir dos quais, têm sido imputados a Lipman alguns qualificativos nem sempre enobrecedores. Começamos analisando o “Impacto de Lipman” em que abordamos os efeitos de sua presença no cenário intelectual, em cujo panorama percebemos nos debates, o calor das polêmicas suscitadas principalmente pela relação que ele estabelece entre a filosofia e os mais jovens. Em seguida tratamos dos “Pontos críticos acerca de alguns preceitos lipmanianos” que pontuam posicionamentos divergentes ao longo da proposta do autor. Para concluir “Não isentamos Lipman de dificuldades” e mostramos a fragilidade de algumas de suas idéias.

Ao final, encontramos os “Anexos” em que é mostrado, em primeiro lugar, a “Cronologia” seguida dos “Quadros” referentes primeiramente às publicações do autor, e outros que trazem algumas informações mais esquemáticas do programa de filosofia para crianças. Segue-se a tudo isso as “Referências Bibliográficas”.

Na elaboração deste estudo e na perspectiva de um panorama geral de tudo o que nos foi possível analisar com respeito às idéias lipmanianas, não deixamos de dedicar breves palavras de agradecimento. Pois, seguindo os princípios caros ao pensamento do autor, devemos considerar a continuidade, a interação e as relações que compreendem o contexto em que uma ação ocorre. E, com certeza, a ação desta pesquisa não ocorreu sozinha.



CAPÍTULO I

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN

Embora tivesse sonhado em se tornar engenheiro ainda quando muito jovem e ter sido desafiado a ser médico, oportunidade esta dada pelo exército devido às necessidades dos tempos conturbados de guerra, Matthew Lipman (1923 - ----) foi motivado a ser filósofo. Isto muito se deve a uma interação favorável a esta escolha que o jovem soldado manteve com um professor de inglês quando estudava na Califórnia.

Graças às determinações do exército americano, Lipman é conduzido em 1943 àquele Estado americano, com excelentes oportunidades de estudos, apesar de sua baixa classificação na escola básica e condições econômicas desfavoráveis, fatores extremamente impeditivos para o jovem que pretendesse ingressar no curso superior. A sua estada na Califórnia, onde estuda em algumas instituições, dentre as quais se destaca a Universidade de Stanford, é decisiva em sua vida. É aí que Lipman encontra um professor de inglês que lhe fala de Aristóteles e Hume e o presenteia com um livro sobre a vida de John Dewey, nos tempos da Universidade de Colúmbia. O livro sobre Dewey tanto o impressiona a ponto de, mais tarde, quando em Los Angeles ainda em treinamento militar, comprar numa livraria, dentre algumas obras de poesia, um importante livro de autoria deste filósofo, *A Inteligência no Mundo Moderno*, que o acompanha em sua mochila por todo o percurso de guerra. Participando da II Guerra Mundial como soldado da infantaria em 1945, já em pleno cenário bélico na Europa, lembra Lipman em seus depoimentos, que aí começam os seus estudos verdadeiramente sérios pois, engaja-se numa proposta de compreender a profundidade daquilo que lê, percebendo que os livros que leva consigo são muito mais fascinantes que a aventura de guerrear.

Terminada a guerra, permanece mais um ano na Europa estudando na Universidade de Shrivenham, criada pelos americanos na Inglaterra onde, todavia, continua a perseguir o seu objetivo de estudar filosofia. Em 1946, finalmente nos Estados Unidos, e livre do serviço militar, matricula-se na Universidade de Columbia, Nova York, no Departamento de Estudos Gerais ou Humanidades onde se gradua em 1948 com ênfase em filosofia. Estudar em Columbia tornou-se para ele um sonho, desde que soube que foi nessa instituição que Dewey fora professor de filosofia. "Columbia era exatamente onde eu esperava estudar, desde que eu soube que John Dewey tinha ensinado lá" (LIPMAN, 1976, p.05). Esta idéia que Lipman sempre reafirma quando a ele alguém pergunta sobre esse fato. Em 1950 conclui o seu

programa de doutorado e defende a tese intitulada “*Problems of Art Inquiry*” na primavera do mesmo ano, tendo como componentes de seu comitê os professores Meyer Schapiro e John Herman Randall, Jr, importantes intelectuais da Universidade de Colúmbia da época¹. Durante o período do seu doutoramento, mantém contato com Dewey que oferece preciosas sugestões à sua tese e, devido à enorme admiração de Lipman pelo velho filósofo pragmatista e pelos laços de amizade que se estreitam, quando parte para a Europa, pela segunda vez, permanece em contato com ele, agora não mais simplesmente através da leitura de seus livros, como acontecera em sua juventude.

Desanimado com a situação do seu país, com guerra eminente contra a Coréia do Norte, e com bolsa da Fullbright, viaja à Europa, dividindo com Dewey os seus anseios e pessimismo em suas correspondências. Inicia, então seu pós-doutorado na Universidade de Sorbonne, na França, com extensão de estudos na Universidade de Viena, na Áustria. Sua experiência na França possibilita-lhe uma avaliação mais cuidadosa da cultura e dos costumes de seu país. Avaliando as relações entre os adultos e as crianças americanas, as quais para ele eram marcadas puramente pelas afeições ou sociabilidade, naquele país europeu ele percebe uma relação mais intelectual e que manifesta um diálogo mais reflexivo. Isto pode, a seu ver, possibilitar um modelo de identificação infantil mais encorajado à perpetuação de um pensamento melhor estruturado.

Estudando por um tempo na Sorbonne, Lipman pôde enriquecer o seu conhecimento sobre estética com a orientação de um famoso professor desta disciplina, Étienne Souriau. Como resultado, anos mais tarde, publica o seu livro intitulado *What Happens in Art* (1967). Após retornar aos Estados Unidos em 1952, Lipman tem sua primeira oportunidade de trabalhar como professor de filosofia, o que aconteceu na primavera do ano seguinte, na Faculdade Brooklyn da Universidade da Cidade de New York. Lá passa a ocupar uma vacância ocasionada pela demissão de um professor atribuída ao temido Comitê McCarthy sobre atividades anti-americanas².

¹ O título de PhD foi conferido a Lipman somente em 1954, após o seu retorno da Europa quando então, entrega à biblioteca da Universidade de Colúmbia a última versão revisada de sua tese. (Conforme esclarecimentos enviados pelo próprio autor por e-mail em 24/01/03 às 15:17h, diante da dúvida desta autora sobre as datas desconhecidas citadas em diferentes fontes). Vale lembrar que Matthew Lipman foi agraciado em 1988 com o título de Doutor em Letras pela Universidade de Quincy em Illinois e, em 1994, com o de *Docteur Honoris Causa* pela Universidade de Mons-Hainaut, na Bélgica. Em 1992, foi nominado o “Homem Internacional do Ano” pelo Centro Biográfico Internacional. Em 1995, tornou-se um *Distinguished University Scholar* na Universidade Estadual de Montclair.

² Sobre este período político assim se expressa: “No seu auge, o Comitê McCarthy teve uma influência aterrorizante na política e na cultura americanas. Durante um tempo ninguém se atrevia a se opor ao Comitê. Creio que num primeiro momento lhes interessava ‘entregar’ nomes de pessoas famosas da indústria do espetáculo mais do que as pessoas mais ou menos conhecidas dos âmbitos acadêmicos, como é o caso dos

Em 1954, realiza mais um dos seus sonhos, agora, de trabalhar como professor de filosofia na Universidade de Colúmbia. Permanece ali até 1972, com uma vida profissional intensa, conseguindo ainda conciliar a docência com outros compromissos paralelos em outras instituições de nível superior³, que incluíam atividades docentes e administrativas. Além de uma produção filosófica em livros e artigos que vai se intensificando, Lipman enriquece ainda mais sua carreira com pesquisas educacionais e como participante de algumas organizações⁴. Suas atividades ganham intensidade e se multiplicam a partir da década de 70, quando inicia suas publicações que se constituirão no internacionalmente conhecido Programa de Filosofia para Crianças.

1.1. Sobre as Publicações de Matthew Lipman

O filósofo Matthew Lipman inicia o seu trabalho impresso na década de 50⁵, através de artigos notadamente voltados para o ramo da filosofia da arte ou estética⁶. Esta temática é que se configura como o seu principal interesse no início de sua vida profissional e que irá norteá-lo ao tema de pesquisa para o seu doutorado. Na década seguinte, vamos encontrar Lipman dedicando-se quase que exclusivamente à publicação de seus primeiros livros, um dos quais se trata de uma reelaboração da sua tese de doutorado, que passou a ser chamada *What Happens in Art*. Encontramos poucos artigos de sua autoria em jornais ou revistas nessa

professores de filosofia, porém também perseguiram alguns deles. Com o tempo o Comitê se dissolveu, mais ou menos de forma inesperada, mas foi um fato importante em nossa história, como o da caça às bruxas em Salem.” (LIPMAN apud MORYÓN, p. 24)

³ O autor também ensinou a disciplina de lógica em cursos noturnos de educação de adultos. (Conforme e-mail datado de 24/01/03 às 15: 17h).

⁴ Conforme o seu *curriculum vitae*, as atividades de Lipman como participante de organizações correlatas à sua profissão são variadas e extensas: 1. Membro do Comitê Consultivo do *Teaching Philosophy* (1975 -); 2. Membro do Corpo Docente Nacional das Humanidades (1980-81); 3. Consultor sobre Valores em Educação – Departamento de Educação do Estado de Nova Iorque (1981-83); 4. Membro do Comitê sobre o Pensar – Departamento de Educação Superior de Nova Jersey (1982-86); 5. Membro do Projeto de Matemática da Fundação Ford – Universidade de Rutgers (1982-83); 6. Revisor da Fundação Nacional de Ciências (1977-78); 7. Revisor do Instituto Nacional de Educação (1983-84); 8. Consultor sobre as Humanidades para Crianças – Associação Nacional das Comunicações do Sul (1984-89); 9. Assessor do Projeto de Subvenções de Pesquisa Australiana (1984-85); 10. Membro do Comitê Consultivo do *Ethics in Education* (1983-90); 11. Membro do Comitê Consultivo de *Arrimages* – Quebec; 12. Membro do Comitê sobre o Ensino de Filosofia – Federação Internacional das Sociedades de Filosofia (1993 -); 13. Membro do Comitê de Diretores – Associação para Lógica Informal e Pensamento Crítico (1987-88); 14. Membro do Comitê de Planejamento – Instituto para o Pensamento Crítico (1987-88); 15. Membro dos Comitês dos Diretores – Sociedade John Dewey (1994-97); 16. Diretor do Instituto para o Pensamento Crítico – Universidade Estadual de Montclair (1998-99).

⁵ Convidamos o leitor a consultar os Quadros 1 e 2 para esta análise.

⁶ Em 1956, Lipman foi reconhecido por seu trabalho de estética sendo co-vencedor com Moritz Weitz do “Prêmio Matchette para o Melhor Ensaio em Estética”.

década. No entanto, encontramos em seu *curriculum vitae* a referência sobre seu trabalho de “pesquisa sobre metafísica da experiência” para cuja realização recebeu subvenções em 1959 do Comitê da Universidade de Colúmbia para Pesquisa em Humanidades e, em 1967, do Conselho Americano das Sociedades Instruídas.

Podemos notar que toda a produção do autor, nessas duas décadas, denota o seu interesse voltado à tônica de sua formação filosófica. Publica em 1969 um livro intitulado *Discovering Philosophy*, em cujo prefácio demonstra sua disposição como educador que se preocupa em facilitar o ensino de filosofia dirigido aos estudantes. Apresenta aos estudantes uma coletânea de textos exemplares, cuidadosamente escolhidos dentro dos principais ramos da filosofia, a saber: política, ética, filosofia da religião, teoria do conhecimento e metafísica. Lipman confessa ter sido influenciado por Denis Diderot (1713-1784), que para ele foi um dos filósofos que mais se preocupou em tornar a filosofia mais acessível ao leitor, no esforço de apresentar as suas idéias de um modo simples, sem que com isto perdesse a característica de rigorosidade própria do pensamento filosófico. Tomando-se as suas próprias palavras, torna-se muito ilustrativo o que afirma: “Diderot é um dos meus filósofos favoritos, e sempre admirei a sua habilidade de escrever filosofia numa maneira em que o público em geral pudesse entender”.⁷ Esta forma particular de transmitir as idéias filosóficas chama-lhe a atenção uma vez que, embora profundas, as idéias tornavam-se claras e acessíveis, pois “nem mesmo os poetas consideravam-nas estranhas” (TALBOT, 2000, p. 1-2).

Desse modo, Lipman levanta considerações acerca dos materiais didáticos que, segundo ele, devem conter uma boa seleção de textos para motivar os desinteressados e intensificar a disposição daqueles que já iniciam a disciplina com vontade de aprender. É com tais preocupações que o autor organiza o seu *Discovering Philosophy*, no qual se esforça na seleção dos textos de forma a apresentar aos estudantes alguns escritos mais complexos junto com outros de cunho mais acessível, para que não se sintam completamente desestimulados diante das leituras mais densas ou complexas. Além disso, ele fornece, junto com cada texto uma pequena biografia de cada autor seguida de sua imagem em desenho, ainda com a finalidade de motivar os jovens leitores. Para cada seção ele selecionou um par de autores clássicos seguidos de outros autores do século XX que apresentam alternativas de pensamento para os principais problemas levantados pelos primeiros. Ao fim de cada seção, Lipman constrói um diálogo ficcional entre os dois filósofos principais, para que o iniciante seja

⁷ Conforme e-mail enviado a esta autora em 22 de novembro de 2002, sexta-feira, 14:00 h.



introduzido de maneira mais compreensível aos principais conceitos e posições de cada “interlocutor”.

É interessante observar, já de início, a preocupação de Lipman com um dos meios pedagógicos mais devotados por ele para o ensino da filosofia, o diálogo, que nos períodos posteriores se constituirá num dos pontos centrais da sua proposta que o torna, nos anos seguintes, um filósofo respeitável, embora polêmico, devido ao seu Programa de Filosofia para Crianças. São dele as palavras “Espera-se que estas discussões especulativas exibirão a vida da filosofia no seu ambiente original, a vida do diálogo” (LIPMAN, 1969, p. vi). Na organização do livro, Lipman pretende estabelecer ainda um diálogo entre as seções, começando por isso com a política, cujo campo parece-lhe de algum modo já estar em diálogo com o estudante. A política, por sua natureza, estaria estabelecendo o diálogo com a ética, que por sua vez continuaria o diálogo com a seção seguinte e assim em diante.

Verificamos desse modo, nas décadas de 50 e 60, um caráter estritamente filosófico dos seus escritos com especial ênfase, na perspectiva estética em suas análises. É interessante observarmos, no entanto, que Lipman se revela como uma personalidade interessada nos mais variados aspectos da cultura humana para cuja compreensão se vale das artes em geral, indo da literatura, poesia e música às artes plásticas, passando por muitas outras manifestações artísticas sobre as quais demonstra ter tido alguma experiência, como também faz uso de outras disciplinas como a psicologia, sociologia, política, etc. Conforme analisamos a sua carreira profissional pelos seus escritos, percebemos que o autor vai progressivamente aplicando a filosofia na área educacional, nutrindo o seu trabalho subsequente com aqueles conceitos que estão estabelecidos na sua fase de formação e oriundos de sua experiência em estudos e ensino na disciplina de filosofia.

Desta forma, o esteticismo de Lipman é um traço que permeia todo o seu pensamento e o influencia no próprio estilo de escrever. De modo que não nos surpreende quando o descobrimos como o autor de novelas ou de histórias ficcionais, embora de caráter filosófico, que são dirigidas às crianças e aos jovens⁸. É autor não somente das novelas filosóficas destinadas aos leitores infanto-juvenis, como também são de sua autoria os desenhos que compõem o *design* das capas desses romances.

O estilo estético sempre o atraiu, perspectiva que ele não vê, de forma alguma, adversa aos escritos filosóficos. Ao contrário, em seu artigo *Dramatizando a Filosofia* (2001) aconselha o uso dos diversos materiais que provêm do campo da arte como filmes, literatura e

⁸ Lipman escreveu uma novela destinada aos adultos, *Harry Prime*, em 1987, e que ainda não foi traduzida para o português.



assim por diante, para o ensino da disciplina de filosofia. Lembra que os pré-socráticos expunham suas idéias por aforismos e pela poesia e que o uso das fábulas e das experiências do cotidiano era comum entre os primeiros filósofos. Desse modo, não vê porque não fazer uso, ele também, das novelas filosóficas com o objetivo de ensinar filosofia na escola e na forma de “diálogo”.

Pela sua personalidade essencialmente aberta às mais diversas áreas do saber, entende a filosofia como uma disciplina que valoriza a interdisciplinaridade e na qual a generalidade, a clareza conceitual, o esforço para a formulação da metodologia da investigação e a determinação para se estabelecer uma ética em base da razoabilidade são perseguidos. Em seu livro *Natasha* (1996), obra de difícil caracterização pois trata-se de uma ficção⁹ em que Lipman é entrevistado por uma personagem inventada por ele a respeito de suas idéias, encontramos uma definição de filosofia expressa da seguinte maneira: “existe uma disciplina que se especializa em significados, valores, conceitos, raciocínios e em fazer julgamentos (tanto avaliativos quanto classificatórios) e essa disciplina é a filosofia” (LIPMAN, 1997a, p.18). Estes são alguns dos elementos, segundo o autor, que garantem as características filosóficas de suas propostas educacionais posteriores e que permitem a ele mesmo, em sua ótica, defender a disciplina de filosofia como aquela que, por sua própria especificidade, seria aquela que melhor desempenharia esse trabalho.

Levando em consideração a própria formação do autor e sua profissão inteiramente dedicada ao campo da filosofia, entendemos que suas idéias filosóficas estarão permeando todo o seu trabalho posterior de professor, pensador e pesquisador cujas atividades, embora devotadas às questões educacionais, não desviam a sua ótica filosófica ao lidar com a disciplina de filosofia na escola. Iniciando a sua trajetória profissional como professor de curso superior em disciplinas estritamente filosóficas, sua disposição como educador vai despontando de forma cada vez mais acentuada e progressiva nas fases posteriores, tentando, assim, levar as contribuições da disciplina de filosofia à educação básica¹⁰.

⁹ Falando sobre isso, no mesmo livro, nos diz: *Contudo, sustento que essas considerações não impedem que “Natasha” seja um sucedâneo da própria filosofia, a qual sempre tem procurado oferecer uma moradia hospitaleira tanto à racionalidade quanto à imaginação, e que busca incessantemente as máscaras subjacentes a cada sucessivo desmascaramento, e está tão perplexa com sua própria identidade como com tudo o mais no mundo.* (LIPMAN, 1997a, p. 08).

¹⁰ Deixemos Lipman falar por si mesmo: “Durante os anos 50, eu não tinha qualquer interesse em educação, mas quando eu a descobri nos anos 60, me apaixonei por ela, exatamente como antes, enquanto eu ainda estava em serviço militar na II Guerra Mundial, eu tinha me apaixonado pela filosofia. Não é estranho que eu tivesse desejado colocar as duas disciplinas juntas, de algum modo. De qualquer maneira, foi quando eu estava na Europa que eu descobri a filosofia continental, mas foi somente mais tarde, quando eu voltei aos Estados Unidos, que eu descobri que a filosofia analítica era mais do que Ryle, Austin and Wittgenstein” (LIPMAN, 1976, p. 05)



Nas décadas de 70 e 80, Lipman mantém o seu ritmo de produção de livros e artigos em filosofia acadêmica propriamente dita, mas de maneira decrescente em comparação com a fase anterior. Em contrapartida, continua o seu labor filosófico agora mais voltado a produzir textos e reflexões em que acentua a sua preocupação educacional. É nessa fase que encontramos o ápice de suas publicações do ponto de vista quantitativo. Dentre os seus livros de caráter filosófico propriamente dito, encontramos o *Contemporary Aesthetics*, publicado em 1973, em que trata de uma antologia de textos em estética, e a segunda edição do *Discovering Philosophy*, em 1977, onde acresce um artigo de autoria própria. Dentre os seus artigos encontramos poucas publicações com temáticas propriamente filosóficas em comparação com aquelas que tratam de questões educacionais. O enfoque educacional do autor aponta para duas vertentes: uma de âmbito mais geral que inclui reflexões sobre os problemas da educação contemporânea, a formação dos professores, o ensino de filosofia numa perspectiva mais ampla, educação para a democracia e liberdade, valores e educação, dentre outras questões; e, uma vertente de âmbito mais específico que diz respeito à introdução da disciplina de filosofia na escola e que acaba por se constituir no “programa de filosofia para crianças”.

É nesse período que Lipman produz quase todas as obras desse conhecido programa, a saber, as chamadas “novelas ou romances filosóficos” que se propõem a ser os textos didáticos dos alunos do ensino básico na referida disciplina, e os “manuais dos professores” que acompanham cada texto dos alunos. Esses manuais têm por objetivo orientar os professores para explorarem os temas filosóficos contidos nas novelas e aplicarem os princípios, pressupostos, metodologia, enfim, todo o programa de forma adequada. Desse modo, soma-se nas décadas de 70 e 80 um total de 19 livros¹¹ da chamada Filosofia para Crianças contra 05 de outros que tratam de questões educacionais mais gerais, embora se perceba nessas obras o seu esforço na elaboração teórica para dar sustentação a seu programa. Porém, dentre os artigos publicados, destaca-se uma grande maioria dentro dessa última categoria, seguida de uma significativa parcela sobre “filosofia para crianças” e, em menor número, aqueles que se reportam à filosofia sob uma perspectiva mais específica.

Pela importância da coleção sobre o Programa de Filosofia para Crianças, através do qual Lipman se ocupa em conquistar um lugar para a disciplina de filosofia nas instituições escolares, o que o tornou internacionalmente conhecido e investigado, e pelo equilíbrio entre

¹¹ As obras que compõem o programa de filosofia para crianças, entre novelas e manuais aos professores, de autoria de Matthew Lipman, totalizam 20 publicações, dentre as quais algumas já ganharam a segunda edição com pequenas alterações.



as suas publicações de artigos e livros sob esta temática em comparação com as outras duas já mencionadas, percebemos o filósofo dedicando-se definitivamente à educação filosófica das crianças.

Nas décadas de 90 e do ano 2000 em diante temos uma fase com uma ampla produção de artigos. Essas publicações revelam Lipman como um profissional altamente conhecido por se tratarem de entrevistas com o autor em vários países, e de prefácios escritos por ele em livros de vários autores americanos e estrangeiros. Somam-se a estas publicações aquelas de cunho mais explicativo sobre o seu programa, prevalecendo, todavia, os artigos referentes ao trato das questões mais gerais da educação sob a ótica do profissional da filosofia. Sua produção de livros é expressiva, sendo a grande maioria traduzida nas mais diversas línguas. E é desta fase a publicação de sua obra mais importante, *Thinking in Education*¹², em 1991, cuja segunda edição está prevista para este ano corrente.

A grande parcela das suas obras desta última fase mostra a preocupação do autor em subsidiar os interessados em seu programa de filosofia na escola com um embasamento filosófico e também com um aprofundamento dos conceitos oriundos de outras áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia e sociologia, por exemplo, que contribuem para uma compreensão maior sobre as questões concernentes à educação.

Na sequência, convidamos o leitor a consultar os Quadros 1 e 2 onde poderá encontrar a relação dos livros e artigos¹³ com as informações sobre o ano de publicação e, no caso dos artigos, o jornal ou revista onde foram publicados. É necessário observarmos que esforços foram envidados no sentido de coletarmos o máximo das informações possíveis para que a confecção desta listagem de publicações pudesse ser a mais completa. Entretanto, há sempre riscos de havermos omitido algumas delas.

Muitos dos livros e artigos já foram traduzidos para o português como também para outras línguas. Porém, todos são aqui registrados conforme a fonte principal desta consulta, o *curriculum vitae* do autor, que, como informamos, foi enviado por correio eletrônico a esta autora. Diante do material, a decisão recaiu sobre a versão original do título das obras, conforme o documento enviado, uma vez que existe nele a menção de publicações em outras línguas que não o português ou o inglês e, com isso, surge o risco de confundirmos o leitor com traduções que poderiam não estar correspondendo à realidade por ainda não estarem disponíveis ao público de língua portuguesa. No decorrer deste trabalho poderão ser

¹² Este livro é intitulado na língua portuguesa, *O pensar na educação*. Foi traduzido por Ann Fighiera Perpétuo e publicado pela Editora Vozes em 1995.

¹³ Para esta listagem foram utilizadas as obras encontradas nas mais diversas referências bibliográficas e, principalmente, aquelas apresentadas no *curriculum vitae* do autor diretamente enviado por ele por e-mail.



encontradas informações sobre a tradução das obras para o português, em notas de rodapé, à medida que as mesmas vão sendo reportadas ao leitor.

1.2. Cronologia

Os dados para a elaboração desta cronologia, que o leitor poderá encontrar nos “Anexos”, foram buscados nas mais variadas fontes, dentre elas, os livros publicados por Matthew Lipman, o seu *curriculum vitae* e outras informações que o filósofo forneceu por correio eletrônico a esta autora; bem como aquelas disponíveis pela Internet e, ainda, as obras de autores diversos que trazem detalhes importantes da vida profissional e pessoal do autor. O esforço, nesta seção, foi direcionado para a construção das linhas gerais que conduzem à possibilidade de traçarmos um perfil do filósofo, como também, a trajetória que o conduziu certamente em direção à uma vida pontuada por inegáveis sucessos e *insights*. Outrossim, salientamos que não fazemos nenhuma referência às obras do autor na cronologia uma vez que encontramos na mesma seção dos “Anexos”, ao final deste trabalho, os Quadros 1 e 2 os quais apresentam as suas publicações organizadas em décadas.

Procuramos, portanto, colocar Matthew Lipman no centro desta cronologia. Os eventos aparentemente secundários foram referidos nesta organização histórica com a finalidade de nos auxiliar na composição do contexto mais amplo em que a rede de relações das experiências do filósofo foram possíveis, mostrando-se importantes para ilustrarem as alternativas, as decisões, os fatos que envolveram a sua vida, podendo em seu conjunto resultar notadamente, na produção de idéias e práticas filosófico-educacionais que foram se tornando cada vez mais marcantes no cenário pedagógico mundial.

Apesar dos esforços, acreditamos que muitos eventos significativos possam estar sendo omitidos, tendo em vista a grande expansão e a divulgação das idéias lipmanianas, não somente em território americano, mas em todos os continentes onde a proposta está sendo aplicada, discutida e/ou estudada, como sabemos.



CAPÍTULO II

AS LINHAS MESTRAS DO PENSAMENTO LIPMANIANO: O ESTETICISMO E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Analisando o conjunto de sua obra, verificamos o interesse de Lipman nos primeiros anos expresso numa forte disposição em desenvolver idéias, conceitos, estudos e pesquisas na disciplina de filosofia, em especial na área de estética¹⁴. Entende esta disciplina como sendo o campo que trata das investigações sobre os problemas especificamente filosóficos dentro do âmbito da arte, como aqueles relativos à natureza do trabalho de arte, os diferentes modos do fazer artístico, a apreciação e o julgamento que se faz destes trabalhos. A estética se diferenciaria da filosofia da arte no sentido desta se constituir num domínio que trata das investigações sobre o lugar da arte dentro do panorama geral das atividades humanas. Por exemplo, a filosofia da arte estaria interessada em investigar as relações entre a arte e a política ou entre a arte e a religião, e assim por diante¹⁵.

Embora tenha reconhecido o início de seu trabalho como tendo se assentado em estudos e reflexões no campo da estética e/ou filosofia da arte¹⁶, Lipman percebe, todavia, uma diferença significativa entre os dois domínios. Considerando, portanto, a explanação sobre os conceitos revelados no parágrafo anterior, podemos dizer que em seu livro *What Happens in Art* (1967), Lipman se propõe a desenvolver um trabalho de reflexão e pesquisa no campo da estética propriamente dita.

Já no seu *Contemporary Aesthetics* (1973) nosso autor pretende identificar os principais problemas da estética e mostrar os diferentes modos como os mesmos foram tratados por

¹⁴ Dada a característica essencialmente filosófica do trabalho de Lipman nas décadas iniciais de sua vida profissional a nossa tendência foi num primeiro momento, de denominá-la de “fase filosófica” com posteriores elaborações de um outro período de filosofia de cunho mais educacional. Consultado sobre isso, Lipman insiste ser o seu trabalho como um todo, “filosófico” por natureza, não havendo, portanto, qualquer diferença entre a fase inicial com a outra chamada “filosofia para crianças”, por exemplo. São dele as palavras: “(...) eu não estou certo se é uma boa idéia nos referirmos ao período inicial como o Período Filosófico desde que eu manteria a Filosofia para Crianças como um período igualmente filosófico. Porém, o período inicial é o Período Tradicional {de filosofia} enquanto o posterior é um Período de Filosofia para Crianças.” (Sexta-feira, 22 de novembro de 2002, 14:00 h).

¹⁵ Conforme o seu livro *Contemporary Aesthetics*, p. 07.

¹⁶ Perguntado sobre o início de seu trabalho como filósofo, Lipman responde em e-mail datado de 14/03/2002: “Sim, eu comecei com Filosofia da Arte/Estética. Eu a abandonei porque percebi a Metafísica como mais interessante e desafiadora. Este interesse pela Metafísica durou até 1968-9, quando Harry apareceu não sei de onde”. A referência a Harry diz respeito ao personagem central de sua primeira novela dedicada às crianças de 5ª e 6ª séries e que dá o título deste romance filosófico, *Harry Stottlemeier's Discovery* (1974) que em português foi traduzido como “A Descoberta de Ari dos Telles”.



diversos filósofos, desde os clássicos, os quais fornecem os quadros de referência para as discussões contemporâneas. Trata-se de uma antologia cujos objetivos centrais do autor são o de prover o leitor de uma seleção que garanta uma excelência filosófica à parte do movimento ou escola em que cada filósofo esteja inserido. Pretende também, oferecer aos interessados no estudo da estética um ponto de partida empírico apresentado num esquema geral que mostra os diferentes modos nos quais os problemas estéticos são distribuídos e como têm sido tratados no presente, sobre cujo panorama possam se debruçar para desenvolver as suas reflexões. Fazem parte da coletânea trabalhos de pesquisa histórica e contemporânea como os de Monroe C. Beardsley, Joseph Margolis e Victorino Tejera,¹⁷ como também, outros de reflexão reconhecidamente importantes no campo da estética como os de Leo Tolstoy (1828-1910), John Dewey (1859-1952) e Jean-Paul Sartre (1905-1980); reúne, ainda, outros autores não tão conhecidos, mas selecionados por Lipman para fazerem parte da coletânea por oferecerem significativos encaminhamentos aos problemas estéticos. Além disso, o autor procura prover ao leitor materiais inéditos e traduções revisadas como as de Denis Diderot (1713-1784) e Martin Heidegger (1889-1976), por exemplo. Lipman finaliza esta antologia com um artigo seu intitulado *As artes de Prometeu* em que, através da mitologização e desmitologização, trata da experiência artística e estética, atribuindo a Prometeu traços característicos a um deus da arte. Sua análise mostra a riqueza deste mito no tocante à arte, pois já inicia o texto refletindo sobre o que ele chama “companhias sempre presentes na vida da arte”, ou seja, a censura e repressão, medidas coercitivas que foram imputadas a Prometeu pela sua ousadia de sugerir a criatividade e a liberdade aos homens. Prometeu oferece-lhes o presente roubado dos deuses, o fogo, com o qual podiam atingir as altas esferas da tecnologia e ciência, e por que não, da arte. Aí, Lipman coloca um paradoxo: o poder divino e a criatividade humana se mostram incompatíveis nas tradições lendárias. No entanto, Prometeu lhe serve de inspiração para refletir sobre “Como a arte é possível?”

A idéia central de sua resposta que se desdobra, ao decorrer o texto, é que não seria possível, a partir da história humana, conceber uma sorte de experiências cruas, rudimentares ou não-estéticas. Tais fases iniciais da experiência humana sempre contiveram um componente estético misturado com os outros componentes mágicos, religiosos, e tantos outros. E, na medida em que os signos estão para a linguagem, há na experiência pré-artística atos preparatórios que constituem o material básico da arte, não sendo esta redutível a estes

¹⁷ Autores de obras em Estética e professores das universidades americanas respectivamente, *Temple University*, em Filadélfia e, *State University of New York*, em Stony Brook, ao tempo da publicação da obra *Contemporary Aesthetics*.

atos. Servem como uma espécie de vocabulário da arte que, como tal, não se constitui num agregado de palavras. Desse modo, pela análise das mudanças que ocorrem nas condições pré-artísticas de uma época, passamos a compreender o porquê do abandono de um estilo, cuja relação de dependência a um vocabulário inviável o torna caduco como uma linguagem morta ou como um meio ineficaz para entender e interpretar o presente. Concluindo esta idéia, Lipman explica: “Eu certamente não estou querendo dizer que os novos estilos emergem somente quando estilos prévios se esgotaram; eu simplesmente estou sugerindo que o projeto de novos vocabulários artísticos pode apressar a exaustão de estilos mais antigos”. (LIPMAN, 1973, p.500).

Ao interpretar o mito de Prometeu, Lipman nos mostra que a passagem do pré-artístico ao artístico se dá numa contextualização em que os episódios rotineiros são envolvidos em significados, cujas redes de conexões relevantes incluem experiências passadas que apontam para contextos possíveis. Conectar elementos espontâneos e naturais e transformá-los em relações que vão tramando outras relações significativas compondo, assim, um sistema relacional complexo, eis a função da experiência artística.

No *What Happens in Art* (1967), Lipman analisa o processo artístico numa perspectiva mais geral da estrutura do julgamento, investigando a natureza da arte cujos processos e produtos apresentam diferenças peculiares frente a outros tipos de trabalho. Percebendo as especificidades do campo da arte propõe-se a levantar as suas próprias pressuposições metodológicas que envolvem tanto o método quanto o processo de fazer e de conceber a arte.

Em seu trabalho posterior, *Contemporary Aesthetics* (1973), Lipman aponta para a mais significativa característica da estética contemporânea que é o esforço para lidar com uma questão bem delimitada, a natureza do trabalho de arte; inicia com a pergunta sobre a qual se debate ao longo da obra: “O que é um trabalho de arte?”, ou seja, seria ele o objeto de arte que temos diante de nós ou a experiência que ele provoca no observador? Tal pergunta se constitui numa espécie de eixo do seu trabalho, provocando os demais questionamentos que são enfrentados pelos autores nos seus vinte e um capítulos, tais como, a singularidade, a originalidade, a autenticidade do trabalho de arte. Ao apresentar o problema central, rejeita o dualismo a que podemos incorrer ao tentarmos responder à questão, recaindo ao lado ou do objeto de arte, ou do sujeito que o percebe. Prefere considerar a arte como o lugar em que ocorrem os “eventos estéticos” que absorvem e incorporam as condições nas quais o objeto ocorre e as suas conseqüências, sendo, portanto, artificial qualquer tentativa de separar o objeto de arte como uma entidade isolada. Acreditamos ser desnecessário enfatizar que tais questionamentos abrem espaço em que se anuncia a espera por um conceito para o qual

convergirão as tantas interrogações, em cujo seio, buscarão formas alentadoras de perquirição intelectual: o conceito de experiência.

2.1. O Esteticismo de Lipman

Sendo herdeiro da tradição da escola deweyana¹⁸, Lipman freqüentemente, se vale das reflexões de John Dewey que tem, como um dos pontos basilares da sua filosofia, o combate aos dualismos pelo princípio de continuidade da experiência. Para ele, a sociedade de hoje é detentora de uma incrível inconsistência de noções, graças aos dualismos que foram se multiplicando na história, desde os gregos. Estes, consistentes com as rupturas sociais de sua época, iniciaram uma depreciação da experiência ou atividade prática em comparação à contemplação ou atividade racional e teórica, esta sim, definidora do homem, estabelecendo, com isso, fossos entre a experiência humana e a natureza, rompendo com a continuidade inerente nesta relação, dentre outras implicações. Entendendo a experiência humana pelo princípio de continuidade, Dewey prossegue nas suas reflexões, elaborando, desse modo, o conceito de cooperação que o torna um acirrado defensor da democracia, pela qual o mundo seria integrado num todo único.

Assim, arrasta-se pela história um entendimento de atividade prática marcada pelas deficiências do mundo físico, já que este é o lugar do acaso, da mudança e da contingência, enquanto o pensamento racional é interpretado como aquele que pode produzir a ciência como uma atividade livre, completa e perfeita. Deste modo, as atividades dos artesãos, por serem de natureza prática e por exibirem a utilidade, merecem uma posição de servilidade na sociedade grega. Enquanto aqueles que contemplam os objetos racionais e apresentam uma natureza própria para apreciar os objetos que dispensam quaisquer atividades manuais são livres da matéria, da necessidade e do trabalho, merecendo com isso uma posição de superioridade diante dos primeiros.

Do mesmo modo, pela separação dos meios e fins estabelecida pela tradição e, também, pela transferência ao plano humano das noções da necessidade, de um lado, e da satisfação da vida bruta, de outro, ou da relação mecanicamente externa que existe na natureza entre o antecedente e o conseqüente, completa-se a visão instrumental e utilitarista dos meios. Estes,

¹⁸ Além da própria confissão de Lipman sobre a forte atração que as idéias de Dewey desde muito cedo lhe causaram, a influência desse filósofo sobre o pensamento lipmaniano já foi observada por muitos estudiosos dentre os quais Marie-France Daniel e Gibert Talbot, que estão listados em nossa bibliografia.

ao serem manifestados na atividade prática, colocam-se em oposição à superioridade das atividades teóricas e ao nível das necessidades coercivas e externas à situação, de modo que as satisfações decorrentes da atividade produtiva ou trabalho servil passam a ser interpretadas como sendo puramente animais.

Conforme a visão deweyana com respeito ao mundo grego, podemos lembrar aqueles homens que desenvolviam atividades práticas ou produtivas e que eram considerados simplesmente como meios para a realização dos homens livres. Lembrando as palavras de Aristóteles, Lipman ilustra esta idéia tornando esclarecedor o que diz: "Quando existe uma coisa que é meio e outra que é fim, nada existe em comum entre elas, exceto até o ponto em que uma, o meio, produz, e o outro, o fim, recebe o produto" (ARISTÓTELES apud LIPMAN, 1973, p. 96).

Por outro lado e seguindo este raciocínio, à noção de fim confere-se um certo privilégio como é o caso da apreciação estética por exemplo, vista por alguns como um fim em si mesmo, promotora de um prazer imediato. Assim estariam as belas artes concebidas como artes finais e que concedem ao artista a possibilidade da sua livre auto-expressão, independentemente das condições para uma comunicação inteligível.

Dedicando-se à análise da experiência estética, Lipman resgata a organização progressiva da experiência humana de onde emerge a arte e sobre cujos conceitos e desdobramentos serão dedicadas algumas páginas deste trabalho. Com Justus Buchler¹⁹, reforça as idéias deweyanas mostrando-nos que, ao agir esteticamente, o homem desenvolve um julgamento tão elaborado e inteligente como o faz quando opera com elocuições estritamente verbais.

Lipman entende que as especificidades dos processos²⁰ em geral são decorrentes das chamadas "qualidades terciárias"²¹ imbuídas em cada um deles e às quais se deve, amplamente, a expressividade da arte. A arte envolve outras qualidades, como a deliberação e a inteligibilidade, como já foi anunciado. Diante de um objeto de arte, o observador é atraído pelo poder que o objeto possui de comunicar-se com ele, a ponto de manter-se persistentemente em sua mente, em sua memória ou, profundamente, no núcleo do seu interior.

¹⁹ Autor de vários livros, exerceu a docência na *Columbia University* em Nova Iorque e na Universidade Estadual de Nova Iorque em Stony Brook. Destaca-se no pensamento lipmaniano como um dos autores que mais o influenciou.

²⁰ A noção de "processo" ganha importância através da perspectiva do princípio de continuidade da experiência.

²¹ Podemos adiantar a fim de esclarecimento inicial que as *qualidades terciárias* são aquelas que não se localizam especificamente tais como outras qualidades como o paladar e o tato, por exemplo, mas existem difusamente, penetrando em toda a experiência. Voltaremos a tratar das *qualidades terciárias* posteriormente.

Ao nos dirigirmos a um objeto de arte, motivados pela pergunta sobre a sua natureza, podemos ser levados à teorização sobre o seu *status* ontológico ou metafísico, ao invés de sua apreciação, guiados pela percepção estética. Nesse caso, estamos imbuídos mais intensamente, do espírito investigativo. Para Lipman, cada uma de nossas percepções já está, num certo sentido, carregada de teoria, de modo que o que ocorre com a teorização é apenas um movimento de tornar filosoficamente explícito aquilo que na percepção já está implícito. No território da arte, todavia, devemos nos curvar às suas determinações e apontamentos, respeitando o que lhe é próprio pois, ao contrário do que possa parecer, o objeto de arte não é passivo, mas rejeita e aceita intervenções ou interpretações, denotando um certo grau de objetividade.

No esquema abaixo, podemos resumir e destacar os elementos constitutivos que devem ser considerados na investigação sobre a natureza da arte, cujo estudo é desenvolvido por Lipman desde a sua tese de doutorado.

<u>TRABALHO</u>		Qualidades terciárias
<u>DE</u>	<i>processo</i>	Deliberação
<u>ARTE</u>	<i>e produto</i>	Inteligibilidade

Com efeito, devemos observar que as condições que estão presentes no processo da arte apresentam efeitos não necessariamente visíveis no seu produto, mas que não podem ser desconsiderados na investigação, a saber, as que se referem à consciência sobre as coisas físicas e sobre o próprio corpo²². Tais fatores são, porém, decisivos na criação, como na apreciação do trabalho artístico. Podemos apresentar tais idéias da seguinte forma:

CONDIÇÕES

Consciência sobre as coisas físicas:

** Trata-se da consciência
de nossa existência no meio
de um conjunto de outras
coisas que percebemos também
como reais.
Consciência do ambiente material.*

Consciência do próprio corpo:

** Trata-se da consciência da
existência física como basilar
à nossa consciência do mundo.
O corpo como uma realidade
sempre presente.*

CONTRIBUIÇÃO

> Na Criação

Na Apreciação

²² Matthew Lipman reconhece aí a influência das idéias de Merleau-Ponty com referência à sua obra "Fenomenologia da Percepção".

A consciência sobre as coisas físicas é um dado da experiência que diz respeito às atitudes humanas diante das coisas da natureza. Do mesmo modo, na experiência artística existem elementos advindos do interesse do artista ou do apreciador pelas coisas que estão ao seu redor, umas das quais ama, evita ou odeia, e assim por diante. O processo artístico só se dá diretamente envolvido com as “coisas”. Estas se transformam em materiais de uso do artista, de fontes de sua inspiração ou de percepção e observação, ou de realização através do objeto que ele produz e que será, por sua vez, uma outra coisa que ingressará no rol das demais existentes para ser apreciada, percebida e observada por outros.

Tudo isso, nos assegura Lipman, apesar da noção comum de que “a arte acontece quando a natureza parte” ou, em outras palavras, como tem sido afirmado, que “a arte ocupa o lugar deixado pela natureza”. Na verdade, a arte permite ao artista o sentimento de estar vivo fisicamente e de poder responder ao seu corpo e ao seu ambiente.²³ Com isso, contribui para um maior aprimoramento da consciência sua e a daquele que irá apreciar o produto de seu trabalho pela vitalidade que neste se impregna e pela relação orgânica possível que manterá com o mesmo.

Em outro lugar [Dramatizando a filosofia, 2000], Lipman explica os seguintes conceitos que parecem importantes para a compreensão do envolvimento dos aspectos da criação e apreciação na arte: a arte de *one-stage* que comprime a criação e o desempenho num único estágio, como a pintura por exemplo. Mas no caso da música, existe de um lado a composição e, de outro, a execução, sendo, portanto, uma arte de *two-stages*. Lipman lembra entretanto que, pela perspectiva deweyana, aparece a necessidade de se distinguir, na verdade, as artes de *two-stages* e as de *three-stages*, pois há de se considerar o apreciador. Ou seja, o trabalho da audiência precisa ser adicionado ao trabalho do compositor e o do executor. Assim, num concerto, por exemplo, a audiência faz música.

Lipman, transpondo a perspectiva estética na sua análise sobre a educação, vai nos dizer que numa aula de filosofia, do mesmo modo, os estudantes “fazem” filosofia ao ler e discutir Aristóteles. Somente uma concepção behaviorista é que não consideraria esta visão do todo e interpretaria mecanicamente e separadamente o observador de seu objeto [de arte, “analogamente”]. Esta noção de parte-todo será tratada oportunamente, pois é um dos componentes fundamentais da experiência adotada pelo pensamento lipmaniano.

Tanto na apreciação quanto na criação os “eus” estão conjuntamente circunscritos no processo artístico do mesmo modo como nas experiências ordinárias se lida com o mundo.

²³ Aparece aqui a noção central de experiência que, de maneira simples, seria esta interação fundamental entre o organismo e as coisas, genericamente compreendidas. Tal noção será recorrente neste trabalho.

Aqui notamos um ponto a ser considerado na análise sobre a elaboração por Lipman do que veio a se constituir no Programa de Filosofia para Crianças. Daí a importância de sua concepção sobre o “diálogo” e sobre a “comunidade de investigação” que se constituíram em conceitos basilares para sua proposta. Pois, no processo artístico, o artista se exhibe e o apreciador ao percebê-lo se descobre pelo reconhecimento de sua semelhança com ele ou pelo discernimento de sua própria particularidade ou singularidade. Trata-se de um dos aspectos do esteticismo de Lipman que será abordado em maiores detalhes neste trabalho.

Quanto à apreciação, esta apenas ocorre, quando o objeto é apreendido e fruído pela sua qualidade estética. Algumas considerações, entretanto, devem ser enfatizadas: 1. A apreciação estética refere-se exatamente à qualidade da estrutura do objeto que é valioso, isto é, o objeto é apreciado pela qualidade de suas relações internas. 2. A apreciação não-estética, que é diferente, e não superior ou inferior à qualidade estética, se dá quando o objeto é valorizado pela sua raridade ou utilidade, isto é, a apreciação se dá conforme a qualidade de alguma conexão entre ela e um contexto mais amplo. 3. Os objetos de arte evocam significados diferentes dos outros objetos, pelo contexto em que funcionam. Daí a se diferenciarem daqueles objetos da propaganda que tem “primariamente” um propósito instrumental e que provocam nos indivíduos uma ação específica. 4. Ainda que o objeto artístico nos incite à novas percepções, não se empenha para nos impulsionar à ação. Isto é, o apreciador ao experimentar esteticamente um objeto demonstra um “desapego” que não é voluntário, mas que é provocado pelo objeto que, de um certo modo, é totalmente “indiferente” à emoção sentida diante de si. 5. Apesar de o objeto não ser “meramente uma coisa”, mas o resultado de um processo de estilização, ele precisa de alguém para contemplá-lo para que se torne um objeto estético. Neste caso, ele precisa ser verdadeiramente apreciado e fruído como tal, como uma pintura, por exemplo, que deve ser apreciada não como um objeto usado simplesmente para uma mera decoração. A resposta ao objeto de arte não se dá pois, apenas carinhosa ou sensivelmente e por excitações meramente de ordem fisiológica, como é o caso do uso da música para que os animais produzam mais leite, por exemplo. No ser humano é possível além do sensitivo de ordem mais fundamental, a organização destes dados, ou seja, a captação da sua inteligibilidade.

Outro aspecto importante do esteticismo lipmaniano é a inteligibilidade da experiência estética. A arte, embora tendo sido interpretada pelos efeitos e conseqüências que ela possa produzir, ou pelas causas ou intenções conscientes ou inconscientes do artista ou, ainda, conforme a coerência ou consistência do seu produto, passa a ser considerada para Lipman como um processo intencional, proposital e pleno. Ou seja, o artista produz objetos por ações

inteligentemente dirigidas e permite o compartilhar amplo do significado de sua experiência. Quer organizar o conjunto inicial de onde parte numa ordem de excelência entre os elementos que passam a ser arranjados diferentemente, segundo um acordo que desembocará numa completude e num significado próprios, buscando com isto ordenar sua experiência. E é justamente nesta relação parte-todo ou na organização dos meios aos fins é que uma atividade pode ser considerada inteligente e, como tal, a arte é entendida por Lipman como um tipo de inteligência humana.

Como já demonstrado anteriormente, é a separação entre o instrumental e o final que gera o problema da experiência, claramente expresso nas chamadas atividades humanas “práticas” e “teóricas”. Porém, todas as atividades inteligentes do homem, se são realizadas no campo das chamadas belas-artes, nas ciências, ou mesmo nas relações sociais ordinárias, têm como função transformar os laços causais em conexão de meio-conseqüência, ou seja, em significado²⁴. Isto quer dizer que, pela experiência, o homem transcende ao seu estado de natureza, como parte dela em nível estritamente físico, reagindo e interagindo com as coisas e, em nível bruto, como sendo ele próprio um animal, como os demais, que se esforça em resolver as suas necessidades, subordinando as coisas físicas à sua satisfação própria e convertendo-as, com isto, em meios. Neste estado primordial, os atos humanos não têm significados, são cegos e guiados simplesmente pela satisfação dos seus apetites. No momento em que percebe as conseqüências dos seus atos, o agente delinea ações embasadas numa reflexão que alcança as conseqüências imaginadas; experimenta a percepção da consistência das suas ações com os resultados possíveis; julga e avalia, tornando viável uma ação conjugada aos meios e conseqüências; ordena os elementos que emanam das condições em que se encontra e segue a direção apontada pelo significado das coisas; torna, por tudo isso, os seus atos em ações inteligentes. As relações causa-efeito convertem-se em relação meio-conseqüência. No entanto, não é um processo que se contenta com o produto final. Na verdade é uma fruição de eventos, cujo processo carrega o aperfeiçoamento, a realização e as conseqüências, em diálogo com as condições que compõe o mesmo processo²⁵.

No momento em que os atos espontâneos, naturais ou instintivos, se tornam proposítas; quando a ação é ordenada em referência às suas conseqüências; ou quando os materiais selecionados e empregados são convertidos em “meios”, como ocorre na conversão de um pigmento de cor para expressar uma tristeza na pintura, por exemplo, podemos dizer que há

²⁴ Esta noção é igualmente importante para a visão educacional do nosso autor, que fundado nesses conceitos oriundos de suas reflexões sobre a estética, proporá, nos anos seguintes, uma educação preocupada com a busca dos significados pela criança na escola.

²⁵ Chamamos, mais uma vez, a atenção à noção de “processo”, cara ao pensamento de Lipman.

expressão e arte. O meio aparece, nesse caso, imanente em um fim, intrínseco a uma situação mais inclusiva e em suas relações, à maneira como um pequeno elemento de uma obra expressa o significado mais amplo de um quadro, ou uma palavra na literatura ou poesia, uma nota musical numa composição. A expressão da arte não se dá, desse modo, como um resultado exclusivo da imaginação que se expressa. Antes, é uma construção no tempo conforme a pressão exercida pelas condições constituídas das coisas objetivas, e que, igualmente, desperta as experiências passadas e que foram significativas. Ambos os fatores adquirem, com isso, uma forma e uma organização que não possuíam em estado espontâneo. Quando uma criança chora por um propósito e não mais age ao acaso, por pressões naturais de suas necessidades, dizemos que ela percebeu o significado contido na relação entre sua ação e a consequência, transformando o que antes era espontâneo em meio. Neste caso, existe aí uma arte insipiente, pois é esta transformação que caracteriza a ação na arte.

As expressões inautênticas, falsas e artificiais, entretanto, são aquelas que não apreendem o significado que permeia a relação acima descrita, não se constituindo em ato de arte. Ou seja, aquilo que era natural, um sorriso simulado, por exemplo, pode se apresentar desconectado do fim ou propósito numa possível relação entre meio-consequência. A expressão de uma amizade, num outro exemplo, que faz coincidir o impulso e a ação demonstra a clareza na apreensão do significado presente na relação meio-consequência. Embora habilidoso, o falso não se expressa autêntica e verdadeiramente. Neste ponto, pode-se observar um ponto de encontro entre o estético e o ético. As relações humanas podem se tornar mais bonitas e graciosas ao transformarem aquilo que se apresenta natural e espontaneamente, um sorriso por exemplo, num meio para provocar uma consequência.

As relações parte-todo e meio-consequência parecem ser o ponto de partida para outras relações, como a da identificação com os outros e que manifesta o caráter ético da experiência. Aqui novamente, vemos o despertar para a sua idéia veiculadora do Programa de Filosofia para Crianças que é a “comunidade de investigação” onde cada participante elabora uma percepção mais completa da experiência através da interrelação com seus pares e, com isto, promove o enriquecimento da experiência do todo pelo olhar de cada um. A reconstrução da experiência que se faz aí é uma reconstrução estética, uma vez que constituímos um todo na relação com suas partes²⁶.

²⁶ É muito ilustrativa a esta noção a passagem encontrada no capítulo 17 da novela *Harry Stottlemeier's Discovery*, na qual Lipman aplica em sala de aula estes conceitos que constituem parte do seu esteticismo.



A partir desta perspectiva é que Lipman procura dar uma solução para as posições do “subjetivismo e objetivismo” em torno da seguinte questão: onde se localizam primariamente os valores expressivos, no sujeito ou no objeto? Apoiando-se em Bosanquet, admite que: “Você precisa atribuir tanto conteúdos sensoriais na mente ou conteúdos estéticos à realidade física” (BOSANQUET apud LIPMAN, 1983a, p. 21). Com Samuel Alexander, parece em consonância com a idéia de que a beleza, por exemplo, é um amálgama do objeto com a apreciação humana diante do objeto admirado; sem o homem não há nada para determinar qualquer qualidade terciária.

O valor pertence à coisa mas, é sua propriedade como um valor somente à medida que a coisa é o objeto de nossa apreciação. Independente desta relação, a beleza não pode existir. Os valores surgem somente quando as coisas são experimentadas, sentidas, conhecidas. A beleza é real como um emergente que se atualiza a partir de uma conexão naturalmente feita. (LIPMAN, 1983a, p. 22)

Continuando neste raciocínio, podemos declarar com Lipman que a compreensão sobre a inteireza provida pela percepção da qualidade de uma determinada situação ou de um processo, que não é localizável especificamente, mas que garante a integridade do todo, constitui uma perspectiva verdadeiramente transformadora da visão tradicional de educação.

2.1.1. Qualidades terciárias

Antes de entrarmos na discussão sobre a experiência, é oportuno que apresentemos o conceito de “qualidade terciária” que, ao ser enfatizado didaticamente, acreditamos, favorecerá a discussão que se seguirá²⁷.

Como já foi mostrado oportunamente, a arte é concebida por Lipman, como uma espécie de inteligência; uma atividade inteligente que não é nem inferior nem superior às outras, nem tampouco, seria ela um tipo de inteligência de uma segunda categoria. Para ele, nenhum tipo de julgamento é intrinsecamente superior a qualquer outro, em termos de

²⁷ Discutindo sobre a qualidade que permeia o “todo” da experiência – as chamadas qualidades terciárias – Lipman recorre a Dewey, após fazer desfilar desde Locke, diversos posicionamentos diante da questão em destaque, e explica: “Foi Dewey quem reconheceu que o traço distinto das qualidades terciárias é a sua carência de especificidade. Outras qualidades são específicas ao fazer distinções dentro de uma experiência total, de modo que, possamos chamar uma coisa particular de “verde”, ou “amarga”, ou “afiada”. Mas, as qualidades designadas por tais palavras como “deprimido”, “melancólico” ou “intrigante” não são particulares, mas penetrantes [se espalham]. Elas permeiam, colorem e qualificam todos os objetos e eventos que são envolvidos numa experiência” (LIPMAN, 1983a, p. 23)

inteligência. Com respeito à arte que é, como qualquer outro comportamento inteligente empenhado na solução de um problema, é uma atividade em particular dirigida pela qualidade da situação completa, a *qualidade terciária*.

A investigação na arte permite que as fases do processo artístico demonstrem sua inteligibilidade. Nesse caso, é a qualidade do todo, aquela que penetra a situação inteira, que define o plano de ação e as escolhas na investigação e criação; que exerce direção e controle, age como um guia das ações e permite a escolha de hipóteses.

A reorganização do todo que elaboramos é sempre controlada pelo sentido²⁸ que ele manifesta. Porém, no desenvolvimento de uma investigação, as relações estabelecidas entre a criação, a apreciação, a observação crítica e a avaliação podem ser ordenadas sequencialmente ou podem ocorrer simultaneamente, com retrocessos ou com avanços, ou ainda, podem se dar na forma dialógica quando então, uma fase responde à anterior antecipando a que se segue. O criticismo realizado, nesse caso, se dá em termos da observação destas relações no trabalho de arte em suas conexões circunstanciais com o mundo. Uma questão central seria aquela que indaga: como os valores estéticos podem ser estabelecidos do ponto de vista de um contexto? O que em outras palavras se traduz no relativismo objetivo, que é a posição de Lipman, concepção que será tratada de forma recorrente no presente estudo.

Lipman chama a atenção para a distinção entre as qualidades das partes e as qualidades do todo. No primeiro caso, trata-se das qualidades das pequenas porções de um trabalho de arte, como por exemplo, as notas musicais de uma canção ou uma palavra num verso. Enquanto que a qualidade do todo diz respeito àquela qualidade que penetra o mesmo trabalho na sua inteireza. Na verdade, ambas se relacionam, e em si mesma, cada uma das partes pode ser considerada como um todo. O importante é que por estarem em relação, não se aceita o isolamento de uma só parte extraíndo-a do contexto, sob pena de se violar a identidade do todo.

Podemos analisar as qualidades terciárias, isto é, aquelas que difusamente penetram no todo da situação focalizada mas, na verdade, elas são irredutíveis. Ou seja, não se pode reduzir a qualidade do todo à qualidade de uma das suas partes, como no caso da música, reduzindo a melodia às notas musicais organizadas pelo compositor; estas, às qualidades das

²⁸ Novamente, vemos ressurgir aí a noção de "sentido" ou de significado, própria para que uma experiência seja apreendida de modo autêntico e motivador. Essa idéia pode ser relacionada ao caso das crianças na escola, onde buscam 'sentido' para as suas experiências, tornado-se, por isso, capazes de serem motivadas intensamente ao investigarem.

partituras que, por sua vez, seriam reduzidas àquelas dos músicos de acordo com as suas habilidades musicais. A qualidade terciária - a qualidade do todo - é irreduzível e única.

Desse modo, estando em conformidade com Dewey, Lipman nos assegura que cada situação que investigamos é dotada de uma qualidade própria e por isso, única. E, mesmo que busquemos a melhor palavra para expressá-la, tal qualidade se resguarda em sua singularidade, permanecendo, portanto, indizível na sua plenitude. Os adjetivos que expressamos para nos referir a uma situação, como, por exemplo, “é extremamente engraçada” ou “violenta”, não extrai em palavras a sua particularidade idiossincrática de ser, que é diferente de qualquer outra situação do mesmo gênero.

Assim, as palavras são “genéricas” e o todo, “contextual”. Este é, fundamentalmente, dotado de uma qualidade específica, individualizada, indivisível, irreproduzível, portanto, como quer Dewey, universal. O discurso só é possível a partir do universo de experiências que é a sua pré-condição. É neste universo que a qualidade única da situação se manifesta, orienta e controla a investigação, tornando possível a determinação da pertinência, consistência, coerência, distinção, etc, da situação focalizada.

Podemos perceber até aqui, a necessidade de se entender a noção de “qualidade terciária da experiência” para que o conceito de experiência faça sentido dentro do quadro teórico em que se fundamenta Lipman. Trata-se pois, da apreensão de uma dada situação pelo seu significado definidor de sua totalidade, o que não seria possível por vias de um empirismo primário o qual apreendesse uma qualidade localizada e captada pela experiência sensível. Dizer que uma situação é “desagradável e violenta” ou que algo que apreciamos é “maravilhoso e aprazível” requer mais que a percepção de suas qualidades sensíveis e específicas. Parece que este entendimento de “experiência” leva necessariamente ao esteticismo saltando de uma análise essencialmente epistemológica. A reflexão estética se mostra mais fértil nesse sentido uma vez que permite uma diretriz de análise mais totalizadora do dado, sem cair nos vícios da excessiva objetividade, levando à necessária consideração da trama das relações entre as suas partes, dentro da amplitude contextual que o cerca e o alimenta de sentido. Trata-se de extrapolarmos de uma perspectiva puramente racionalista ou lógica para outra mais aberta e aliada à imaginação, à criatividade, à sensibilidade, num entendimento da filosofia como ato de dialogar e de conversar a respeito dos problemas sugeridos pela experiência vivida. É com esta visão que Lipman propõe que a experiência de vida da criança seja entendida na escola.



No entendimento de Lipman, o processo artístico tem função heurística no sentido de que, mesmo com os seus termos considerados separados, eles funcionam conceitualmente como uma unidade. É um processo inteligente de ordenação da experiência²⁹.

A investigação na arte permite que o problema da criação seja analisado a partir do ponto de vista existencial e metodológico. No primeiro caso, trata-se de tudo o que se relaciona com a existência humana, ou seja, os sentimentos, as crenças, as atitudes, etc. que são entendidos por cada um de nós, a seu modo, e diante de cuja situação existencial, apresentamos soluções que nos parecem as mais pertinentes. O artista faz destas experiências humanas a matéria prima de seu trabalho que compõe segundo o seu talento, com o seu método. É exatamente aí que surge a questão: o artista quer dar sentido à sua experiência? Ou, qual é, de fato, o seu *subject-matter*?³⁰ Existe a separação entre o seu *subject-matter* e o seu método? Quando se expressa, o artista o faz pelo seu método, sua *artistry*, ou o faz pelo tema de que trata? Onde estaria o “valor” da obra de arte no método ou no trato com as experiências existenciais? Dessa forma, o problema da arte se revela em seus aspectos existencial e composicional ou metodológico. Lipman procura apresentar uma solução para este problema através do conceito de “experiência”, ao qual retornaremos mais tarde.

Tais questões se relacionam com outras dificuldades que se referem à qualidade presente, especialmente, no campo da arte e que lhe confere a distinção. Tal qualidade não é captada pelo discurso. “No discurso sobre uma experiência, um objeto reflexivo toma o lugar da qualidade terciária. Nesta nova situação, que é reflexiva (e que tem sua própria organização), não mais existe a qualidade original a que só se pode referir” (LIPMAN, 1983a, p. 25). Antes, a qualidade é sentida, vivida, embora podendo ser emocional, cognitiva e teórica. É a investigação feita subsequente que vai mostrar as distinções e qual é a qualidade que predomina numa experiência particular e que permeia o todo da situação, tornando-a única. Desse modo, apesar da determinação e simbolização da experiência feita pela análise ou investigação crítica, as quais discriminam as suas partes e suas qualidades específicas, é a qualidade terciária que torna possível o significado da unidade da experiência,

²⁹ Suas palavras são ilustrativas: “Ele [o processo da arte] procede a partir da carência de organização e irá culminar em uma ordem que é unificada e harmoniosa ... A arte torna-se truncada se for considerada meramente como criação pois, apreciar e criar se dão juntos, um implicando no outro (...) Ocorre como um processo que se desenvolve no tempo, e cada fase da criação e apreciação pode ser demarcada bem claramente dentro da gênese, limites e realização do todo” (LIPMAN, 1983a, p. 15 seq).

³⁰ Lipman explica que há uma diferença entre *subject matter* e *matter*. Enquanto esta se refere às coisas que existem antes da análise; o primeiro indica as coisas percebidas, que entram na experiência; revela ações que por serem realizadas por uma organização que delibera, exige métodos. Cada um tem seu próprio método de experimentar. A experiência é pois, metódica.

como no caso da estrutura de uma música ou de uma pintura. Analisando o discurso, a investigação sonda uma qualidade particular que ocorre numa situação e nas conseqüências comportamentais da experiência que é permeada por esta qualidade.

No caso do comportamento artístico e lingüístico, por exemplo, a elaboração de uma metáfora – ou seja, o alinhamento de significados a partir da apreensão de um ponto específico – só é possível na medida em que carregamos os significados contidos no conhecimento do contexto anterior para a situação presente. Desse modo “alinhamos” os significados – ou elaboramos metáforas – relacionando o que sentimos, pensamos e significamos em contextos anteriores com a experiência imediata. Quando ocorrem no discurso, aproximações metafóricas que têm por base uma qualidade humana, uma postura, expressão, gesto, sentimento ou qualquer outra manifestação, percebemos que ao invés de parecer arbitrária, tal conexão revela uma experiência de continuidade.

Por tomar freqüentemente o ser humano como referência, diz-se que a qualidade é “fisionômica”. Nesta categoria estariam os objetos externos dotados de propriedades humanas. Quando se diz que uma qualidade é “transensorial”, significa que ela é experimentada através de uma modalidade sensorial que não se associa diretamente ao órgão perceptivo propriamente dito, como é o caso das expressões: “doçura de uma melodia” ou “leveza das linhas de uma gravura”. Já nos discursos em que transportamos o significado de uma qualidade existencial para dar sentido a uma outra situação na qual o objeto exclui as dimensões temporais ou espaciais (mas que são sentidas como inerentes à referida experiência), estamos nos referindo às qualidades “dimensionais”, como é o caso do “movimento de uma escultura”, por exemplo. Quando as experiências se dão numa perspectiva mais introjectiva de caracterização humana ao nível dos objetos naturais, ou mesmo com aquelas qualidades típicas dos objetos e dos fatos, dizemos que tais qualidades são “introjectivas” e são características das expressões do gênero: “coração de pedra” ou “máquina humana”.

Existe ainda uma outra categoria de qualidades terciárias que estabelece uma espécie de integração entre o humano e o natural, não denegrindo nem supervalorizando qualquer um dos dois, e cuja conexão poderia ser chamada de “naturalista”. Tal relação fez creditar muitas críticas a muitos artistas, segundo a qual estes compararam, num mesmo nível, coisas “meramente” feitas pelos homens (na visão dos seus críticos) com as coisas da natureza. O viés que favorece os “trabalhos da natureza” mostra a dicotomia presente do humano/não-humano; ou, como em Bachelard que, ao estudar a literatura, destaca a nossa tendência em

animalizarmos os nossos sentimentos através das metáforas. Igualmente, aparece nos escultores góticos essa mesma tendência.

Lipman conclui que estas qualidades terciárias são importantes tanto para as artes como para a ciência. Pois, percebe-se que existe uma “osmose simbólica contínua” ao traduzirmos o mundo físico pelas qualidades de nossas experiências. Como exemplo, ele se vale do conceito de “mecanismo” com o qual se interpretou a natureza a partir do processo mecânico empurrar-puxar observado no controle do próprio comportamento humano, sendo, portanto, antes, uma interpretação antropomórfica da natureza.

A passagem do humano para o não-humano tem seu correlativo na questão sobre o mental e o físico que aparece em expressões do nosso cotidiano. É usual ouvirmos alguém se referir à “vida da mente”, a “um grande pensamento” ou ao “peso da consciência”. Desse modo, usando verbalmente as propriedades do mundo físico, reportamo-nos ao pensamento ou à mente por analogia ou pelas metáforas pelas quais ligamos diferentes experiências por suas qualidades comuns. O fato é que, com isso, usamos as qualidades que melhor conhecemos e experimentamos para descrever o que conhecemos e experimentamos, mais precariamente, como é o caso do pensamento ou da subjetividade.

Para Lipman, tal tendência pode conferir, entretanto, uma existência própria a um “reino de experiências qualitativas” que ele chama de “universo metafísico”, isto é, meta-animais, meta-plantas, etc. resultando, em algumas vezes, numa confusão entre o pensamento e as coisas ou, até mesmo, na possibilidade de petrificação das idéias ou na quase-materialidade do pensamento. São conhecidos os casos de neuroses ou outras desordens em que o pensamento aparece palpável e concreto tornando-se fixo e inalterado. Pensamentos aparecem na literatura representados por pequenos animaizinhos escondidos nos cantinhos da mente. Ainda, podem ser vistos como uma presentificação “quase” real de algo ausente de cuja presença muito se deseja. Pensar, no entanto, é apresentado pelo autor, como “uma forma de comportamento que ocorre num mundo de eventos físicos mas cujo conteúdo, longe de poder ser dissolvido no ambiente físico exige o seu reconhecimento como uma realidade independente” (LIPMAN, 1983a, p.45). Desse modo, apenas apreendemos a qualidade do pensamento que lhe é intrínseco. Ou seja, somente podemos emprestar os termos da experiência sensível, mas não as suas qualidades³¹.

³¹ Sobre esta distinção do pensamento e das coisas do mundo físico, Lipman declara: “Os pensamentos são inteligibilidades que são imbuídas de certas qualidades ‘aplásticas’ cujos nomes são emprestados das categorias da experiência sensível. As coisas, por outro lado, são originalmente não-inteligíveis. Elas podem indicar significativamente em certos contextos como no caso das nuvens ao pressagiarem a chuva ou as cinzas implicarem em fogo. Mas nada em sua estrutura interna sugere uma organização significativa ou intencional. A

Lipman passa então a definir a arte como uma “atividade peculiar na qual as coisas físicas se tornam inteligíveis e significativas e os pensamentos materialmente encarnados” (LIPMAN, 1983a, p. 45). Tal inteligibilidade do objeto de arte não é exatamente a mesma de nosso pensamento, pois aquela não é estritamente lógica, mas, qualitativa.

2.2. O Conceito de Experiência

Até aqui falamos das qualidades que caracterizam as experiências e com particular enfoque no campo da arte. Mas como Lipman entende “experiência”?

Todo o organismo está em interação com o seu ambiente, as coisas, as pessoas, enfim, tudo o que o está cercando. Esta interação implica em relação recíproca entre aqueles que compõem a situação, resultando em constante reação ou resposta imediata diante da ação de um dos lados. Podemos antecipar aqui os desdobramentos pedagógicos deste conceito, no que concerne ao relacionamento professor e aluno e entre aluno e aluno na perspectiva lipmaniana, cujo aprofundamento dar-se-á posteriormente. Porém, podemos lembrar que para o autor o aprender e o ensinar só se dão em autênticas “comunidades de investigação”.

Dentro do campo estético, Lipman explora o conceito de experiência, já intensamente utilizado por Dewey. Afirma que o artista, como qualquer ser humano, experimenta as coisas do seu ambiente, mas lança mão de um diferente meio para elaborar uma ordenação simbólica dessa sua experiência. Assim, o seu *subject-matter* é singular devido à sua percepção própria das coisas. Sua composição, da mesma forma, não parece semelhante àquilo que os outros vêem na realidade. No entanto, as coisas que experimentamos, sendo artistas ou não, tornam-se *subject-matter* porque são coisas percebidas, entraram no âmbito da nossa experiência. O organismo que realiza os atos é deliberativo, pois sua experiência requer um método. Cada pessoa possui seu próprio método de experimentar.

Em se tratando da organização de um trabalho de arte, este revela um método particular, é algo mais do que uma habilidade técnica; inclui o ponto de vista revelado na experiência. Na verdade, já existe uma habilidade artística, uma *artistry*, na percepção como na recepção e na expressão do trabalho artístico. Ou seja, tal habilidade precede a criação. Logo, o método está na experiência. Com isto, Lipman acredita ter dissolvido o problema referente à provável existência da polarização entre o método, de um lado, e do tema, o *subject-matter*, de outro

exceção é o objeto de arte e, por esta razão, não pode ser confundido com outros conjuntos de condições físicas” (LIPMAN, 1983a, p. 49).



lado, com o qual o artista trabalha. Pois, a experiência, ela mesma, é metódica e está na base da atividade artística. Dessa forma, a pergunta sobre o que é mais importante, o tema com o qual o artista trabalha ou o tratamento que ele confere à sua experiência, acaba por ser descartado. Antes, os termos *subject-matter* e método são recíprocos e correlativos.

Os elementos secundários que estão presentes num campo de experiência, no caso na experiência artística, são estranhos, mas não prejudicam a apreensão da sua qualidade definidora da situação. Citando Cassirer, Lipman mostra que a arte intensifica a unidade no múltiplo cujo processo contínuo se objetiva no objeto de arte. Tal experiência nos oferece a intuição da soma e da descoberta. Esta compreensão é importante para percebermos, mais uma vez, as ligações da visão lipmaniana com respeito à educação e suas implicações, tais como sua ênfase na aprendizagem pelo diálogo e pelo espírito cooperativo da comunidade de investigação, a leitura das novelas cuja centralidade na experiência das crianças é marcante em cada episódio, a possibilidade de compreensão do todo pela participação das visões das partes, e assim por diante. Esta noção, ainda, nos leva a compreender melhor a metodologia implícita em sua proposta, a saber o diálogo investigativo dentro da comunidade em sala de aula, onde a discussão não se dá de modo aleatório e desarticulado, mas que requer um encaminhamento organizado dos debates, uma limpeza das contribuições feitas pelos participantes, isto é feito em muitas das situações que compõem cada sessão, com o objetivo de apreensão da unidade da experiência encontrada nas novelas e em classe (Ver Quadro 04).

Este aspecto do esteticismo lipmaniano se assenta no conceito de “unidade da experiência” e refere-se à especificidade de cada experiência, como por exemplo, ‘aquela’ festa, ‘aquele’ jantar, etc. É essa qualidade única que, apesar dos seus elementos constitutivos, se imbrica em “toda” a experiência. Essa dimensão estética de cada experiência, só é possível não apenas pela percepção, mas pela imaginação que lhe vai conferir significado na relação com as experiências passadas. Tal relação possibilita à percepção aventurar-se no desconhecido das experiências imediatas, assimilando-as, ao tempo que efetua a reconstrução daquele passado com a co-operação da imaginação. Vemos aí, também, o conceito de “continuidade” vinculado ao de “experiência”, tão peculiar ao pensamento de Dewey, como também seriamente assimilado por Lipman.

Não há na arte uma visão “objetiva” no que concerne à validade cara aos juízos lógicos e científicos. Porém, as formas possuem uma universalidade real e uma comunicabilidade universal. O artista diante do mundo se relaciona com os aspectos que “escolhe”, interpretando essa realidade pela intuição e pelas formas sensoriais e não por conceitos. Tais considerações no campo da investigação na arte nos levam a atentarmos para as categorias de

análise própria ao discurso e àquelas próprias à criação e apreciação artística. Assim, faz-se necessário que diferenciemos o objeto de arte e o aspecto objetivo do processo artístico. Para Lipman:

“(...) nenhuma experiência é inerentemente subjetiva ou objetiva; em si mesma, não é nada ou nenhuma (...) Nosso interesse é sempre com a relação entre uma esfera da experiência relativamente mais estreita e uma relativamente mais ampla ...
Experiências não são uma sucessão de eventos isolados e independentes; existem também transições sentidas entre estes, o sentido de passar, de continuidade e mudança que não devem ser menos distintos do que o sentido de estabilidade da situação” (LIPMAN, 1983a, p. 12)

A reflexão sobre a experiência nos conduz a questões clássicas no âmbito da filosofia, como esta já mencionada sobre a relação da subjetividade e objetividade, tal qual tantas outras, como aquela sobre a relação do pensamento e as coisas, de que iremos tratar em seguida e que, certamente, participarão significativamente do corpo teórico com o qual Lipman abordará a educação.

2.2.1. Raízes da experiência e seus fatores constitutivos: a coisa, o corpo e o eu

Refletindo sobre a experiência estética e focalizando o objeto de arte como uma “coisa”, Lipman acentua o “seu poder de encantamento” que, de um lado, nos remonta às coisas do mundo infantil ou àquelas do mundo do homem em estado primitivo ou mágico, mas que, de outro, exige de nós a desistência dos sentimentos de devoção, de fetiche ou da magia dos brinquedos, para que, realmente, o consagremos como um elemento que está contribuindo para uma experiência propriamente estética. Porém, sem dúvida, a compreensão sobre as respostas mais primitivas dos homens diante das coisas é imprescindível para que se possa entender a experiência humana em sua totalidade.

O contato com as coisas já estabelecido no passado antecede a situação criativa, cujo *background* já é intelectual e existencial. A coisa, portanto, na criação artística não é totalmente nova. “{...} é aquela com a qual o artista já tem alguma familiaridade no passado, acerca da qual já formou certas impressões e expectativas sobre o que pode ser feito com ela” (LIPMAN, 1983a, p. 52). A magia do período infantil impregna um certo poder, um encantamento que persiste nas coisas experimentadas. Lipman continua, dizendo: “Mesmo antes do ato criativo então, a coisa emerge como um resíduo de conhecimento anterior sobre o

qual uma parte ínfima de sentimentos já se revelou” (ibid). Observamos, portanto, nesta passagem, uma ilustração clara do autor sobre o princípio de continuidade da experiência.

Esta questão traz à tona um debate já realizado no passado entre os teóricos que enfatizaram, de um lado, os aspectos intelectuais das percepções e os conceitos como categorias ideais aos quais as coisas devem se conformar e, de outro lado, aqueles que como Dewey e Sartre, por exemplo, enfatizam os aspectos afetivos dos esquematismos conceituais, o que nos revela a existência de uma heurística afetiva tanto quanto uma outra, de tônica conceitual.

As coisas que concorrem numa situação artística são apenas “coisas” comuns, naturais para aqueles que não são artistas. O problema artístico, quando levantado pelo artista, confere a elas um posicionamento diferenciado, isto é, como materiais transformados em meio que então passam a ser tratados artisticamente. É o olhar artístico que possibilita a atualização das potencialidades das coisas para que se tornem “meios”. Ao apelo artístico, as coisas respondem como meios tanto para a criação quanto para a apreciação. Embora sendo parte do ambiente humano, na experiência estética, o objeto artístico não é simplesmente uma coisa, pois já está determinado, definido como resultado de processos de criação ou investigação.

Se nós nos reportarmos ao nosso “imaginário”, existe um patamar primário das nossas sensações originárias com relação ao universo em que o organismo existe apenas como uma coisa física e onde se estabelecem as relações primitivas entre os humanos, como organismos físicos e as coisas. São resquícios de um mundo primordial. Não há aí comunicação ou inteligibilidade. Diante desse panorama, Lipman pergunta por que passamos a perceber as coisas segundo as suas formas, timbres, sons e nos atraímos pelas coisas com um outro olhar! É com a inteligência humana que a coisa ganha significado ao ser referendada no contexto primordial cuja busca se dá num esforço contínuo de entendimento. É o despertar para a atenção aos produtos artísticos, para a devoção às coisas e aos objetos, ao sentimento de comunhão entre o produto e o produtor. No mundo primitivo, a situação em que o selvagem enfrentava suas dificuldades era impregnada pelo poder da magia. É nesse contexto onde as “coisas” se destacam, que uma organização social rudimentar acontece. As coisas físicas ganham *status* de “eu”; respondem aos apelos das necessidades, por sua utilidade, para as suas satisfações; ganham, pois, significados enquanto pertencentes a um ambiente determinado que é intensamente vital e afetivo e que as torna ora atrativas ora repulsivas. As respostas a elas têm, pois, um caráter social.

Em situações onde há uma interrelação mágica entre os homens e as coisas, os eventos são tão sincréticos como no mundo da criança. Assim, como o mundo infantil, o mundo do

selvagem é penetrado por qualidades mágicas que são homogêneas e que, por isso, tornam os eventos sincréticos. Cada parte da coisa contém a qualidade que atravessa o todo dela mesma. Lipman dá o exemplo do antílope, cujo nome, musculatura, pele, afinal, todo o animal é penetrado pela qualidade do seu notável caráter veloz.

Tanto o objeto de arte quanto a coisa do mundo a que já nos referimos não permitem a indicação de uma característica localizada, a sua utilidade para alguma coisa, por exemplo, mas estão mergulhados em toda uma ambientação de significados. No mundo mágico o poder é evocado através das coisas que tornam igualmente a situação mais funcional, instrumentalmente requalificada. Do mesmo modo, o objeto de arte torna-se um meio para produzir a experiência estética. Para Lipman, entretanto, no mundo civilizado onde os homens se tornaram críticos, ‘maduros’, o pensamento tende a ser não-mágico e, conseqüentemente, não-estético isto é, as propriedades das coisas são consideradas muito bem localizadas e discerníveis. Desse modo, a observação científica busca a coisa como objeto de investigação, porém, apresentada de forma objetiva e rígida, assumindo a tangibilidade como o seu critério de certeza. A estrutura da coisa observada é tomada *a priori*, antes da investigação, numa tentativa de estabelecer alguma garantia de conhecimento sobre a realidade. A manipulação sensível ganha uma importância exagerada em comparação ao que é visual, por exemplo, o que poderia gerar os enganos das aparências. Em conseqüência disso, nosso comportamento lingüístico freqüentemente denota uma tendência a extrairmos as coisas dos seus processos ou a hipostasiarmos as características da ação numa coisa, conferindo a ela o significado original que é inerente ao processo. Exemplo: quando dizemos “as falas”, “os sonhos”, tais substantivos, na verdade, não se referem às substâncias, mas aos processos do comportamento que, nesse caso, passam a ser substituídos pelo nome de uma “coisa”. Até os nomes próprios freqüentemente expressam o método comportamental e não o conteúdo individual de identificação que cada um estabelece. Tais nomes são associados de formas diversas por diferentes pessoas, mas é no uso do mesmo método de identificação de um nome, no processo de atividade intelectual que estaria a concordância. Lipman conclui que: “É este acordo implícito com relação ao método que é universal; os produtos finais propriamente ditos – esta peça de Racine; aquela natureza morta de Chardin – são completamente individuais e particularizados” (LIPMAN, 1983a, p. 59).

Diante das coisas, então, respondemos de um modo tão espetacular, amando, odiando, rejeitando ou tornando-as aliadas a ponto de envolvê-las num complexo de significados que as fazem pertencer ao âmbito da imaginação e das nossas experiências vividas. De sorte que, a ciência toma os objetos, como seu *subject-matter* legítimo e a arte e a filosofia os colocam no

centro dos seus interesses. Como os renascentistas, tomamos a coisa conforme o seu *status* simbólico, afirma Lipman, lembrando a concepção de simetria e beleza que ao corpo se atribuiu no Renascimento. Mas por outro lado, diz o filósofo, devido à “nossa”³² formação não-platônica tendemos a rejeitar o dualismo entre o animado e o inanimado que poderia resultar em nosso distanciamento da coisa ou alimentar uma compaixão para com ela. As palavras fortes de Lipman a esse respeito, ilustram bem estas idéias:

“É o entendimento sobre a impossibilidade de definir os homens à parte das coisas ou as coisas à parte dos homens que nos surpreende agora. Cada um deles desempenha regra (*pattern*) para o fundamento (*ground*) do outro. Contudo, a história do fracasso em se discriminar um do outro é uma história de criminalidade. Explorar os homens como se fossem bens de mercado; espalhá-los em espaços superpopulosos como pedaços de carvão, abatê-los como suínos ou bois – esta é a abdicação de humanidade. Certamente tratar os seres humanos como coisas é ser si próprio uma coisa, pois ser humano é um modo especial de se comportar e, só podemos nos tornar humanos se tratarmos os outros como tal” (LIPMAN, 1983a, p. 59).

A partir de um poema de Rilke que diz “se não existir comunhão entre os homens e você, tente estar perto das coisas; elas não o abandonarão” (RILKE apud LIPMAN, 1983a, p. 60), Lipman sugere a necessidade de análise investigativa sobre a gênese de tal fenômeno humano. E oferece algumas alternativas de interpretação. A necessidade pelas coisas pode ter ocorrido no âmbito humano pelo isolamento sofrido entre os homens como em algumas situações como a que ocorreu na Nova Inglaterra, região ao nordeste dos Estados Unidos, onde os puritanos compunham ditirambos que falavam da continuidade do homem com relação à natureza e da sua inclusão nela.

O mesmo isolamento entre os homens também pode ter gerado o apego à prosperidade, a posse de coisas e o individualismo decorrente. Karl Abraham levantou a possibilidade de que as pessoas que freneticamente compram e vendem coisas podem estar compensando a sua inabilidade de expressar as emoções de forma adequada, nos lembra Lipman. Tal padrão de comportamento neurótico diante dos homens e das coisas, adverte o filósofo, pode estar sendo produzido em nossa atual sociedade fragmentada que mantém as características acima referidas. Estaria Lipman se referindo à sociedade americana cujo capitalismo e consumismo teriam gerado tal comportamento? Mas, lembra, tal situação ainda pode ser pior! A literatura nos revela expressões de paixão panteísta pelas coisas, associada a um tipo de personalidade que se manifesta em atitude autoritária. Como exemplo disso, poderá ser citado o fascismo

³² Observe-se a referência que Lipman faz à “nossa” formação não-platônica”, querendo com isto apontar certamente, à formação norte-americana.



cujos registros apontam para um comportamento que combinava a brutalidade com o sentimentalismo e a solidariedade pelas coisas físicas da natureza.

O comportamento e sentimento neurótico pelas coisas físicas e naturais podem acarretar numa secundarização do homem exemplificado por Lipman numa pequena passagem de Gerard Manley Hopkins; mas também pode, como em Kafka e outros, lhe despertar um desejo positivo, ao equacioná-lo ao seu nível bruto ou aos seus impulsos primitivos (LIPMAN, 1983a, p. 61). Que enorme desafio é apresentado ao homem diante da situação de estar ele próprio sendo visto e avaliado aos olhos dos animais; ou, resumindo, como seria o mundo percebido pelos brutos? As relações com as coisas também são interpretadas como provedoras de segurança fraterna nos momentos de solidão, em especial, quando as relações sociais que eram constantes cessam, e, então, passa-se a guardar as coisas. Esse fenômeno parece que também é observado nos chimpanzés que guardam coisas aparentemente inúteis.

Segundo Lipman, essas questões poderiam ser mais bem exploradas pelos estudiosos, do mesmo modo que têm sido enfrentadas pelos artistas. Seria muito importante se compreendêssemos melhor as relações materiais dos homens com as coisas expressas, por exemplo, nas conexões existenciais profundas do agricultor com o solo, do escultor com o barro, do pecuarista com os animais, assim por diante. Interessante resgatarmos um fato ilustrativo e curioso da nossa história que registra ocasiões freqüentes, em que os escravos gravavam na argila das telhas que confeccionavam as suas mensagens reveladoras dos sentimentos, dos segredos, sobre a sua libido, emoções e paixões do cotidiano, o que denota a intimidade estreita e existencial do homem com as coisas. Sabe-se que em muitas ocupações o interesse pela lida com o material em si mesmo é mais significativo em comparação com a irrelevância sentida pelo trabalhador quanto ao produto final, como é o caso freqüente de produtos em série, situação esta que muito se distingue do processo que resulta num produto verdadeiramente artístico. Que sensação teria a lavadeira cantarolando à beira de um riacho acompanhada pelos ritmos de suas mãos ágeis que movimentam a roupa na brancura da espuma que se estende numa paisagem cantada em tantos versos?

O filósofo nos lembra que, o "retorno às coisas mesmas", o apelo às experiências imediatas, ou a tal forma de primitivismo são a busca de uma maior liberdade que pode resultar num sentimento de solidão ou na recuperação de um passado onde se vê a criança às voltas com as suas coisas, com seus brinquedos. Diante destas considerações sobre a relação do homem e as coisas que redundam num significado emocional, Lipman conclui "É suficiente se o ponto principal emergir claramente: que no núcleo de nossa resposta ao objeto inteligível da arte está a resposta à coisa bruta, ininteligível. E, similarmente na criação, o instinto da

manufatura, mão de obra, trabalho manual, ‘artefato’, não é mais primário do que a atitude ‘instintiva’ diante da coisa material” (LIPMAN, 1983a, p. 66)

Na criação e apreciação um dos fatores que contribui para que a experiência estética se realize é o próprio “corpo”, como fonte de sensação e percepção. É o próprio instrumento de realização e também, pode oferecer o tema sobre o qual se cria e se aprecia.

Cada um de nós possui uma “imagem do corpo” cuja presença qualitativa vai se alterando continuamente à medida que vamos adaptando a essa imagem, a essa totalidade, as nossas novas experiências. Contudo, para que seja possível uma ação determinada, uma das condições necessárias é que mantenhamos uma unidade da imagem do corpo. E é justamente no contato com outros corpos e nas ações e resistências que ele encontra, que esta construção se realiza. Além das próprias sensações do corpo e os valores atribuídos às suas partes, a imagem subjetiva que se forma dele é constituída pela influência de vários elementos, cujo estudo para Lipman, não foi suficientemente explorado e mereceria maior dedicação.

O corpo como instrumento na produção de objeto de arte influencia na criação, uma vez que as técnicas artísticas estão intimamente conectadas com as concepções culturais e pessoais sobre o corpo. O entendimento de que “os olhos da alma” é que percebem incorruptivelmente parece ter influenciado as técnicas que não utilizavam a perspectiva na representação das artes plásticas. No âmbito da representação, o papel do corpo como modelo estético tem sido explorado de várias formas e conforme diferentes parâmetros artísticos³³. Tudo isso concorre como padrão para nossa compreensão do nosso corpo e o dos outros. Em alguns tipos de arte, como a dança, por exemplo, o corpo produz e, ele mesmo, experimenta a arte simultaneamente.

Na verdade, o corpo no âmbito da criação artística já é um “objeto” e jamais uma “mera coisa”, pois possui uma identidade. É no contexto da comunicação, quando o corpo fala dele mesmo, simboliza-se para si e à própria experiência, é que se torna objeto.³⁴

O corpo passa, então, a ser compreendido pelo autor, como a base que dá sustentação para toda a referência simbólica, pois ao simbolizarmos algo, estamos na verdade, simbolizando nós mesmos, experimentando aquele algo e, desse modo, ampliando o

³³ Para o leitor entender melhor esta idéia poderá consultar no *What Happens in Art* à p. 78 referências à atitude emocional diante da dor, da fadiga, do peso, dos vícios; as características libidinosas de algumas partes do corpo que são acentuadas pela influência de determinadas visões sociais sobre o corpo; a imagem social do corpo como norma, o que vai desencadear um sentimento correlato de vergonha, sobre a nudez e sexo, dentre outros.

³⁴ Sobre o conceito de “objeto” consultar a mesma obra à p. 73. Grosso modo, seria o “outcome” ou o resultado de um processo prévio de determinação; suas capacidades se tornam tão bem conhecidas que elas podem ser recorridas habitualmente ou automaticamente. “Meio” seria aquele que é usado para um fim determinado.

conhecimento deste e de nós mesmos. Para âmbito da arte, o corpo do artista é a sua referência primeira e central.

Ao entendermos a arte como uma organização estética da experiência uma nova questão entra no cenário da discussão. Isto é, qual é o ponto em que uma expressão, manifestação ou representação ocorre ou é apreendida? Seria apenas no âmbito corporal daquele que cria ou aprecia um objeto de arte? É aí que entra um terceiro elemento constitutivo da experiência: o eu³⁵. O que seria o eu para o nosso autor?

Lipman argumenta contrariamente à idéia de que a experiência pertença a um “eu” ou esteja localizada num “eu”. Antes, o “eu” é uma qualidade³⁶ da experiência. Esta qualidade é, pois, entendida como um *subject-matter*, sem localização específica.

O “eu” é apenas uma palavra do contexto gramatical embora facilmente possa levar à uma falácia de reificação lingüística quando implica na compreensão de um agente ativo que inicia e dirige o ato de experimentar. O sujeito gramatical tem a qualidade de ser aquele agente a que ele se refere. Para argumentar contra o “puro subjetivismo”, Lipman recorre a Dewey que sugeriu em sua obra *Experiência e natureza* que seria melhor utilizarmos “Pensa-se” (*It think*) do que “Eu penso” (*I think*). Whitehead também é citado quando assim se expressa: “Para Kant, o mundo emerge do sujeito; para a ‘filosofia do organismo’, o sujeito emerge a partir do mundo – um ‘superject’ mais do que um ‘subject’ (...) Aquele que sente é uma unidade emergente dos seus próprios sentimentos” (WHITEHEAD apud LIPMAN, 1983a, p.83).

Dentre outros, endossa Heidegger quando se refere ao *self* não como causa mas como uma integração ideal de um processo de mudança – o que ainda “não é”, mas “está sendo”. O *self* aparece como um conjunto de atitudes que se dá num contexto social. A consciência de estar sendo observado por outros é que promove a transição da observação geral para a observação de si próprio. Nessa discussão, Lipman recorre a Dewey, Mead³⁷ e também a Freud com o seu conceito de *super-ego*, cujas idéias levam a um entendimento de que o *self* se constitui num “agregado daquilo que nós acreditamos que os outros pensam de nós”

³⁵ Para evitarmos imprecisões no uso dos termos será mantido, no presente trabalho, o original em inglês: *self*.

³⁶ É importante notarmos a diferença que Lipman aponta para os termos “propriedade” e “qualidade”. O primeiro significa aquilo que é imputável às condições cujos componentes permitiram a produção de uma experiência qualitativa. A “qualidade” se refere a aquilo que é sentido, percebido especificamente ou impregnadamente numa experiência imediata ou dentro de um campo perceptivo direto. Exemplo: “Uma rosa”: sua propriedade se refere à potencialidade de ser vermelha; sua qualidade é aquela que indica quando a rosa é percebida como ‘vermelha’.

³⁷ Mead ao demonstrar a gênese social do “eu” (me) entende que este é formado pelas atitudes mais recentes que, na verdade, são derivadas de um processo de apreensão de si próprio a partir da ótica do outro. É o mesmo processo de formação do *super-ego* de Freud.

(LIPMAN, 1983a, p. 87). Nessa perspectiva, a criança segue determinando sua identidade dentro do contexto social, ao tomar para si a posição dos outros. Por tudo isto é que Lipman refere-se à arte como um veículo importantíssimo de estímulo social e que remonta às formas mais primitivas ou primordiais de comportamento humano. A afirmação do autor que vem a seguir, permite uma melhor compreensão do conceito em discussão. “Para se existir como pessoa é necessário que nos relacionemos com as outras pessoas, coisas, eventos, sociedade e nós mesmos” (LIPMAN; PIZZURRO apud LIPMAN, 1983a, p. 89). Tais relações estabelecem as condições para a emergência do *self* que se manifesta como a qualidade do conjunto do sistema destas relações. É o que este sistema pode experimentar a partir de uma matriz que acomoda aquelas experiências e procedimentos que concorrem para a reorganização mais satisfatória das situações problemáticas.

Apoiado em Dewey, Lipman se posiciona diante de uma idéia muito discutível de que o *self* é quem decide diante dos problemas ou conflitos colocados pelo corpo. Para ele, o *self* não é uma instância de resistência. Pode emergir do conflito e dos esforços envidados, mas não exerce o papel de ‘agente’. Sendo situacional, o *self* não implica somente no comportamento do organismo mas, sim, também é sensível aos objetos que se associam a este organismo. Pois, afirma: “(...) entre este e o objeto existe uma continuidade sentida: um modelo ou padrão qualitativo (não causal) que é a totalidade fenomenal ou experimental, onde se insere o ‘*self*’” (LIPMAN, 1983a, p.81-82).

Uma criança, por exemplo, por ter introjectado uma atitude dos pais, passa a senti-los presentes, e nem sempre de modo consciente. Essa qualidade introjectiva, na perspectiva da criança, é percebida pelos pais através da qualidade fisionômica revelada na personalidade infantil e que tem o humano como referência. Essa qualidade situacional de continuidade entre as duas experiências – da criança e a do pai – é o *self*.

Sendo o objeto artístico condição para a auto-criação e a arte, uma resposta aos apelos sentimentais daquele que a pratica, ela encarna a qualidade do *self* do artista e convida a quem a aprecia a se misturar ao seu produto. Apreciar de forma intensa e aberta implica a interrupção e o refazer da organização dos hábitos já enraizados. No processo criativo as “escolhas” feitas em relação aos atos, qualidades, objetos, etc. vão delineando o criador e o seu produto. Porém, nosso autor adverte: “Seria, com efeito, temerário solicitar à arte que produza aquelas mudanças em nossa precária ventura humana ou mesmo aquelas mudanças significativas em nossos modos de nos solidarizarmos e entendermos uns aos outros o que somente uma reconstrução fundamental da sociedade poderia alcançar” (LIPMAN, 1983a, p. 95).

Até aqui foi sugerido que a arte se desenvolve em tempo e em espaço cujo processo é qualitativo, uma vez que o mesmo é permeado por qualidades terciárias, mas, também, é um processo inteligente, pois envolve direcionamento, deliberação e ordenação. Escolhas inteligentes são escolhas deliberadas para que não sejam cegas ou impulsivas, mas cujo direcionamento se dá em razão de conseqüências antecipadas, de possíveis cursos de ação, portanto, pelo julgamento intencional. Tal processo inteligente se direciona para a plenitude da ação inicial em vista de uma satisfação final, completa, e onde haja uma harmoniosa organização da parte-todo e adequada formulação entre meio-fim.

Lipman sugere que as dificuldades colocadas na relação entre a arte e o pensamento devem-se ao dualismo entre o pensamento e a ação. “Uma vez que entendamos que a composição de sons [música] é um modo de pensar, que compor massas [arquitetura] é outro modo de pensar, que compor linhas [desenho] é um terceiro, a separação entre pensamento e ação começa a aparecer menos importante” (LIPMAN, 1983a, p. 101).

O pensamento qualitativo é a ação de pensar diretamente com qualidades, enquanto o pensamento não-qualitativo pelo fato de preferir as abstrações representativas das qualidades, empenha-se a descartar tais qualidades para garantir a condução das informações pelo veículo discursivo. Na verdade, quando ambos utilizam a palavra escrita, o que determina a diferença é a função que tais palavras exercem dentro do contexto.³⁸

O pensamento discursivo não-qualitativo pode explanar ou discorrer sobre as qualidades apresentadas no campo estético, não podendo, contudo, reproduzir, desse modo, o que é próprio da experiência estética. Como a criança diante de um mágico, a arte produz um sentimento de maravilhamento que é impregnado de inteligibilidade, tornando possível ao trabalho completo ser compreendido, mas de forma qualitativa. Há uma certa impossibilidade de se transmitir um sentimento por palavras cuja peculiaridade se apresenta à arte como um desafio. Outra inadequação entre o pensamento qualitativo e o não-qualitativo diz respeito à tentativa frustrada de se querer usar a mesma lógica ordinária para ambos.

Estas colocações de Lipman tornam clara a sua proposta de filosofia para crianças numa perspectiva estética. Pois é a partir desta ótica que o filósofo nos assegura da necessidade de acrescentarmos a uma proposta de educação filosófica de cunho mais racionalista o ingrediente da sensibilidade, do maravilhamento, da lógica informal, da imaginação e, assim

³⁸ Ver referências às frases: “*the birds flying from the tree to tree*” - na qual facilmente captamos os significados (discurso comum); diferentemente a frase: “*les arbres échantent les oiseaux comme mots*” - onde cada palavra dá qualidades à palavra seguinte (LIPMAN, 1983a, p. 101).

por diante, sob pena de negligenciarmos o fator primordial da compreensão humana, a experiência.

Partindo da consideração que a experiência artística sempre envolve “escolhas” cujas alternativas são enfrentadas por um organismo deliberado, orientado, organizado, permeado pela qualidade da inteligibilidade, Lipman abre mais uma perspectiva de importância em sua investigação. Nos diz que:

“O experimento artístico é o laboratório de valor. Ele nos assiste através de uma reavaliação contínua para distinguir o extraordinário do medíocre. A partir daí passamos a ver que os grandes trabalhos de arte são produzidos por homens que vivem em crise. Eu não estou falando, quando digo ‘crise’ de um sofrimento necessariamente intenso ou de uma grande angústia. Mas quero dizer que o principal artista é aquele que recua mais do que aceita o conjunto comum de modos alternativos de composição. Para ele, não pode existir um rigor estético, nenhum cânone de conduta artística, exceto aquele que ele mesmo estabelece e que ele mesmo quebra e estabelece de novo (...) A situação artística é crítica pois, a menos que decisões definitivas sejam tomadas, os impulsos e as energias evaporam na rápida desintegração dos eventos” (LIPMAN, 1983a, p. 107).

E aí está, exatamente, a contribuição da arte às outras esferas das atividades humanas, pois o artista é fonte do novo, cria o novo, enfrenta as convenções e o já estabelecido.

Na verdade, ao investigarmos a arte vemos que a criação envolve paradoxos: o artista resolve ou cria problemas? Busca uma comunicação, ou não há em seu trabalho qualquer propósito? Quais seriam as qualidades do trabalho de arte além de sua singularidade? E assim por diante. São questões como essas que Lipman se dedica em sua fase inicial de vida profissional em que faz da estética seu campo principal de estudos; esta que irá lhe fornecer os conceitos norteadores com os quais formulará a sua ótica através da qual, mais tarde, olhará a educação.

Lipman dedica-se a analisar como se dão a investigação no campo da arte e os meandros desse processo investigativo, cujos conceitos facilitam a nossa compreensão sobre a estética elaborada pelo autor, como também, os desdobramentos conceituais até aqui discutidos neste capítulo. Por exemplo, é a partir daqui que o autor vai possibilitando ao leitor diferenciar o pensamento qualitativo do pensamento discursivo. Além disso, de forma mais concreta, podemos entender melhor o conceito de experiência estética e suas especificidades como, por exemplo, o estabelecimento de relações internas ao trabalho de arte ou a apreensão da estrutura interna do objeto. Do mesmo modo, é a partir desta discussão que se segue é que podemos entender um princípio muito caro a Lipman que é o reconhecimento da importância das relações contextuais em suas análises ou, dito de outra maneira, “o princípio da sensibilidade ao contexto” defendido por ele em suas abordagens educacionais. O ponto de

vista da globalidade na ótica de Lipman, ao tentar compreender a arte, é claramente observado ao verificarmos o autor rodeando o objeto de estudo pelas mais diversas perspectivas de análise.

Primeiramente, observamos na investigação da arte a existência das questões circunstanciais que envolvem o trabalho de arte, isto é, as relações que ele estabeleceu com o mundo físico e social, e como se deu o seu percurso histórico. Existem, também, aquelas relações internas, intrínsecas ao trabalho de arte e que dizem respeito à sua estrutura ou à sua organização. Tal estrutura é independente da apreciação. Ela pode ser observada, também, pelo investigador que não necessariamente tem uma relação de caráter estético com ela.

Contrariamente à familiaridade, intimidade, apreensão, participação, relação prazerosa com o trabalho de arte típica da apreciação, o investigador tenta, pela observação, adquirir conhecimento sobre o mesmo. Pode ocorrer que numa apreciação estética ordinária haja uma oscilação entre a apreciação prazerosa e a percepção crítica e observação. Não é necessário, entretanto, que uma preceda a outra ou que ambas estejam presentes diante do objeto. As relações internas do trabalho de arte podem ser conhecidas e reveladas à observação – sem necessariamente estar acompanhada pela apreciação – pois elas são somente condições para uma resposta estética e não a experiência estética qualitativa mesma.

A abordagem investigativa no campo da arte envolve a integração das relações mais discriminadas e observadas do trabalho de arte em si com um esquema mais geral de estrutura relacional mais ampla. No caso da arte, as relações circunstanciais que estão inerentes a qualquer trabalho investigativo oferecem uma perspectiva de totalidade. Para isso, e em especial para aquele que realiza uma investigação artística, há a necessidade do *intuitive grasp*, ou seja, a captação do objeto em sua totalidade, uma espécie de apreensão do contexto inteiro ou o *insight* deste contexto. É o *Verstehen* que é muito usado na antropologia cultural no tocante à apreensão da totalidade de uma cultura, por exemplo; ou ainda, na astronomia, quando há necessidade da visão de totalidade do universo para o estudo de um planeta, etc.

A investigação no campo da arte pode envolver, em medidas variadas de intervenção em conformidade com o investigador: a identificação do trabalho, que diz respeito àquelas situações ou coisas que estão fora dele, mas que a elas o trabalho se refere; a descrição de alguns de seus detalhes mais característicos; a explicação, na qual se enfatiza alguns detalhes explícitos e internos ao trabalho; a explanação e a interpretação que se esforçam para compreendê-lo em suas relações contextuais mais amplas. Esta se refere às decisões infra-artísticas que estabelecem elos de ligação entre a arte e a experiência humana em geral. Por

fim temos, na investigação da arte, o esforço de articulação da análise da arte à análise dos valores em geral, que é a avaliação. Neste caso em particular, trata-se dos valores estéticos.

A valoração espontânea que fazemos cotidianamente e o instante imediato da apreciação envolvem momentos de valoração mais próximos do deleite ou da sensação prazerosa diante das experiências satisfatórias, do que seria antes uma avaliação crítica. São comuns e ocorrem sem seguirem os parâmetros da investigação para o entendimento do que está envolvido nessas ocorrências³⁹.

A avaliação, ao contrário da valoração, não lida somente com a estrutura interna do trabalho de arte ou da experiência apreciativa, mas a analisa dentro de um todo maior, um contexto maior, uma ordem mais geral que vai além da fruição dada numa situação imediata. A avaliação toma as experiências estéticas na perspectiva de futuro, isto é, o quanto que um significado apreendido numa situação imediata pode atingir o espectro das consequências antecipadas juntamente com outras experiências. Por outro lado, o apelo se faz em consideração às “experiências possíveis” cuja organização pode realizar-se a partir do julgamento do presente pelo passado e/ou vice-versa, como também, genialmente a partir de um futuro onde nos projetamos para analisarmos mais amplamente ambos, o passado e o presente. As consequências ou conexões que se podem estabelecer com os eventos que ainda não ocorreram é que tornam uma totalidade importante e de fruição valiosa.⁴⁰ O exemplo que Lipman oferece como ilustração é de uma tora a ser usada como combustível, que só será valiosa na medida em que oferecer o calor. A idéia de que a experiência qualitativa determina o valor deve ser rejeitada.

Assim como há a apreciação estética e a não-estética e, sendo a avaliação a articulação dos aspectos da apreciação, observamos com isso, a existência destes dois modos de avaliação. A avaliação estética que focaliza a estrutura interna do campo estético; a exigência de composição posta pelo objeto; o *insight* diante do problema que o artista tenta resolver e como responde a ele, assim por diante, e a avaliação não-estética que considera a apreciação como um meio-em-vista-de-um-fim. No primeiro caso, assume-se que ser uma “parte” de um

³⁹ Lipman explica: “Mas o sentimento do valor não se dá sem a cognição; é o fortalecimento do cognitivo que faz da avaliação um procedimento predominantemente intelectual. Dentro de toda a fruição complexa já existe um elemento de reconhecimento do que é valioso no objeto conforme o fundamento da avaliação (*appraisal*). Avaliação crítica representa um elaborado, sistematizado desenvolvimento de um processo de inteligência que teve seus primeiros movimentos na própria apreciação” (LIPMAN, 1983a, p. 144). Este conceito é importantíssimo em Lipman que, ao estabelecer a sua proposta educacional, passa a defender o pensamento de ordem superior composto dos aspectos cognitivos e afetivos, isto é, criticidade, imaginação e cuidado. Se há a exigência de que o pensamento cumpra com sua capacidade de se tornar cuidadoso para que junto com a imaginação e criticidade se torne um pensamento excelente, é porque valora e, se valora, tem uma referência cognitiva sobre valor.

⁴⁰ Trata-se da relação meio-consequência e do princípio de continuidade da experiência.

determinado contexto é tomar parte na qualidade do “todo” fornecida a cada uma das suas partes e vice-versa. Pequenos detalhes presentes numa pintura alteram a qualidade do todo, mudando o seu significado. Um contexto mais amplo é chamado a dar o sentido necessário quando uma carência é sentida num determinado trabalho. Nesse caso, elementos sociais e biográficos colaboram na composição desse sentido que se procura em muitas situações. É o sentido globalizante que nos faz reconhecer uma peça musical de um determinado compositor ou num pequeno fragmento de poesia a autoria do seu criador. Se isto não nos for possível perde-se o interesse, pois pouco valor nos apresenta.⁴¹

Conclui este pensamento com a seguinte afirmação: “Minha opinião seria que deversem existir variedades inumeráveis de qualidades estéticas mas não existisse nenhuma escala de excelência” (LIPMAN, 1983a, p. 151). Lipman, então, completa dizendo que na arte não pode existir comparação de qualidades, pois estas são infinitamente plurais e variadas. Não há um padrão externo de, digamos, tristeza, para que se possa comparar a tristeza de uma melodia. Tampouco, podemos dizer que essa qualidade é melhor ou pior do que outra. Porém, sabemos que, historicamente, algumas qualidades foram mais apreciadas do que outras. Mas, insiste Lipman: “A arte é, ela mesma, uma reavaliação do passado como também uma resposta ao presente” (LIPMAN, 1983a, p. 153).

O autor critica aqueles que interpretam a questão da “persistência” de uma qualidade na arte, segundo a pressuposição da existência de uma “natureza humana” imutável e inflexível cujas características são reveladas no encontro com a arte ou, ainda, segundo aqueles que interpretam o “grande artista” como aquele que sonda o coração daquela dita natureza humana ou que revela a sua essência. Lipman acredita que tais defensores destes preceitos não percebem a mudança e, para eles, somente há a relação eterna do homem com Deus ou com as leis imutáveis da natureza.⁴²

Usualmente, quando nos voltamos ao passado selecionamos aqueles trabalhos de arte cujos problemas e soluções apresentados pelo autor podem satisfazer as nossas necessidades mais imediatas. A apreciação estética ocorre, verdadeiramente, quando conseguimos

⁴¹ Charles Peirce é aqui citado dando sustentação a esta idéia, acrescentando que: “Se aquela qualidade [do todo] seja tal que nos cause náuseas, medo ou perturbação a ponto de nos afastar da fruição, da contemplação da materialização da qualidade (...) então, o objeto permanece contudo, esteticamente bom, embora muitas pessoas nas mesmas condições que nós estejam incapacitadas de poderem calmamente contemplá-la esteticamente” (PEIRCE apud LIPMAN, 1983a, p. 154)

⁴² E, segue afirmando: “O problema da persistência depende da persistência dos problemas com os quais os homens precisam enfrentar. À medida que os seus problemas mudam também mudam os seus interesses, e a mudança dos seus esquemas de valor será revelada em suas escolhas, assim como será sua própria auto-reconstituição. Podemos admirar muitos dos mesmos objetos de arte admirados pelos gregos (...) mas raramente pelas mesmas razões” (ibid) É interessante observarmos traços do pensamento pragmatista nesta passagem.

transcender à situação imediata e apreender a totalidade das relações do trabalho de arte. Com efeito, na avaliação estética, o contexto social é o panorama geral de referência.

A partir do entendimento de que só há experiência quando ocorre a apreensão da qualidade do todo, a questão posta no campo avaliativo diz respeito à perspectiva do grupo social com que nos identificamos, ocasionando os seguintes questionamentos: o que seria esta categoria dita “social”? Seriam grupos específicos ou introjectados? Seria uma espécie de *super-ego*? Quem gosta do objeto X ou Y? Sou “eu” ou um “certo número de pessoas”? Qual a relação do “eu gosto” com “nós gostamos” no processo valorativo e avaliativo?

O filósofo é levado a concluir que carecemos de um aprofundado conhecimento teórico e metodológico dirigido à arte de modo a estimular o trabalho no campo estético. Mas segundo ele, já que as necessidades e pressões sociais apelam para determinadas áreas de conhecimento, não têm verdadeiramente atingido aquelas “ciências de baixo valor comercial ou militar” (LIPMAN, 1983a, p.157).

Para ele, a função da investigação na arte não seria exatamente a de fazer derivar das apreciações individuais, os valores estéticos válidos, numa perspectiva mais geral. Antes, o seu trabalho é o de capacitar os indivíduos para obterem um conhecimento mais amplo sobre os valores que envolvem o campo estético, para que possam criar e tentar, contrastando os seus julgamentos, continuamente, com o que foi mantido como valioso ou não.

Por estar também inserida num processo social e com seus modos específicos de conhecer, perceber e investigar, a avaliação está conectada diretamente com as condições culturais, com seus modos de simbolização, comunicação, etc. Porém, não devemos minimizar a contribuição das mais variadas óticas individuais diante do objeto de arte. Mas tal contribuição só será possível desde que elas sejam reconhecidas e criticadas conforme o modo como se apresentam.

Para Lipman a avaliação na arte apresenta efeitos diretos em todo o contexto cultural, sendo por isso, estabelecida a responsabilidade social da arte que deve ser julgada também eticamente e não somente esteticamente. Porém, isto não significa que ela deva colocar o artista aprisionado em preceitos de moralidade. Ao contrário, deve contribuir para que a sociedade garanta a liberdade a todos, com o fim de que possamos nos exprimir segundo os parâmetros da integridade, da variedade inerente à expressão artística e à responsabilidade. Assim, haverá o fortalecimento do papel contributivo que a arte oferece à cultura humana.

Com tudo o que foi exposto nos parece notória a contribuição da explanação sobre esta abordagem do pensamento lipmaniano, o seu esteticismo, tendo em vista a centralidade do tema “experiência” que destacamos como sendo um conceito basilar do autor. Ao analisar a

experiência estética, Lipman clarifica o seu entendimento da experiência humana vista pelos mais diferentes ângulos de análise. Além disso, ilustra muito bem em suas explicações acerca das relações indispensáveis para uma análise da experiência, a saber, parte-todo, meio-fim e meio-consequência, assim como os conceitos de “significado”, de sensibilidade ao conceito e, assim por diante. Esta abordagem estética do pensamento de Lipman trará especificidades pontuais em sua proposta de educação filosófica que será tratada nos capítulos seguintes.

Devido a maior densidade conceitual de sua tese de doutorado, consideramos, no presente trabalho, o livro *What Happens in Art*, a obra estética principal do autor em estudo. Durante o tempo em que esteve em Paris (1950-1952), como bolsista da Fullbright para o seu pós-doutorado na Universidade de Sorbonne, Lipman aproveita para reescrever sua tese e transformá-la em livro. Naquela ocasião, conhece em Paris Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty, Yvon Belaval, dentre outros, que contribuíram na constituição do seu pensamento.

Lipman conta sobre as suas primeiras impressões sobre a filosofia francesa que lhe parecia, no seu modo de argumentar, muito inquieta, mas sóbria nas suas atitudes diante do mundo, parecendo que isto se devesse aos seus esforços para encontrar sentido num momento de pós duas grandes guerras. Em contrapartida, entendia que a filosofia americana, no mesmo período, era uma continuação do naturalismo e do pragmatismo do século XIX entre os filósofos mais tradicionais ou que, entre outros, representava um movimento entusiasmado pela análise da linguagem que estava sendo elaborada na Inglaterra e amplamente estudada. Conta que foi capaz de integrar a experiência francesa com a perspectiva própria do pensamento americano. Do mesmo modo, percebeu afinidades com relação a alguns autores ingleses, americanos e franceses como é o caso de Gilbert Ryle (*O Conceito da Mente*), George Herbert Mead (*Mente, Espírito e Sociedade*) e Merleau-Ponty (*Fenomenologia da Percepção*).

Durante o seu tempo de estudos na Universidade de Colúmbia onde realizou parte da graduação e o doutorado, recorda carinhosamente os ensinamentos dos seus mestres mais célebres. Foi aluno de professores dos quais se orgulha como é o caso de Nagel, em seus estudos sobre ciência; Schneider, sobre metafísica; Randall, sobre história da filosofia; Buchler, sobre Locke; Benedict, em antropologia; Schapiro, em belas artes; Motz em astronomia; van Doren em inglês. Do mesmo modo, destaca como colegas alguns que aliás, se sobressaíram como profissionais como é o caso de Arthur Danto. Esteve muito próximo de Dewey, com quem consultava e trocava idéias por longas horas. Foi a *Lógica* de Dewey que o inspirou diretamente na construção do Capítulo 3 do livro *What Happens in Art*, especialmente com referência às “qualidades terciárias”. Aliás, ao consultá-lo para as suas

considerações sobre a leitura do referido capítulo, Dewey teria lhe acenado positivamente diante daquele conteúdo. No entanto, Lipman enfatiza os capítulos 3,4,5,6,7,8 e 11 como sendo os mais fortes deste seu livro; os demais capítulos, ele considera como sendo os mais fracos e que deveriam ser refeitos. Reconhece, ainda, que muito do conteúdo que se tornou a base filosófica da “Educação para o Pensar” tem suas raízes, como podemos observar, nas discussões e elaborações conceituais do *What Happens in Art*.

A partir da *Lógica* de Dewey, especialmente no seu subtítulo, *A teoria da investigação*, foi estimulado a estudar a primazia da “investigação” e a importância do “pensar”. Com suas palavras em mensagem eletrônica datada de 14 de março de 2002 explica: “Sempre estive muito preocupado em mostrar que as pessoas não pensam apenas em palavras, mas elas pensam também em qualidades, valores, e significados, etc. É por isso que eu não posso **somente** ser um analista lingüístico. É por isso que a estética é importante. É por isto que as histórias podem ser usadas para ensinar filosofia às crianças” (ênfase por esta autora).

Vale enfatizar ainda que o livro *What Happens in Art* possui uma lista de cerca de cento e oitenta autores que foram pesquisados por Lipman, dentre os quais destaca-se John Dewey com mais de quinze obras consultadas. Além disso, são citados no corpo da obra cerca de quarenta nomes de personalidades renomadas nos mais importantes campos da cultura, como filósofos e artistas os quais representam desde a música até as artes plásticas em geral. Com isto, verificamos em Lipman uma personalidade curiosa mostrando traços de uma pessoa de muitos interesses e particularmente atenta aos obscuros esconderijos onde possam estar guardados os segredos para se compreender o homem.



CAPÍTULO III

A FILOSOFIA E O SEU PAPEL NA ESCOLA - EM VISTA DE UMA DEMOCRACIA FORTE

A partir da década de 70, como mostram os Quadros 1 e 2, Lipman lança-se para uma conquista que em poucos anos vai lhe conferir um título, embora informalmente, de “filósofo das crianças”, por ter idealizado e trabalhado arduamente na realização de um programa cuidadosamente elaborado com o intuito de introduzir a disciplina de filosofia para as crianças e os jovens. Nos seus escritos predominam a temática da “filosofia na escola” ou ainda conforme uma mais conhecida expressão, “filosofia para crianças”. Esta, para Lipman, poderia ser também chamada “filosofia educacional” que tem por centralidade buscar uma maior concretude e aplicabilidade prática da disciplina. Isto é, uma filosofia empregada predominantemente para propósitos educacionais. Neste particular distingue-se definitivamente da “filosofia da educação” que, segundo o autor, é uma subdivisão da filosofia no sentido clássico, tema que será tratado no próximo capítulo deste trabalho.

Segundo a análise realizada nesta pesquisa, pareceu-nos mais apropriada a expressão relativa à primeira designação embora, evidentemente, a segunda alternativa tenha funcionado quase como um sinônimo do pensamento de Lipman. E porque não dizer, tenha, com isso, resultado em inúmeros mal entendidos, os quais receberão um espaço particular de análise neste trabalho.

Embora tendo iniciado a escrever histórias para crianças de quinta série no final da década de 60, fase em que ele mesmo confessa ter iniciado o seu interesse pela educação, e não tendo naquele momento uma ambição maior do que aquela de contribuir, de algum modo, com sua formação para apresentar soluções aos problemas educacionais que muito o incomodavam, Lipman amplia este projeto inicial até o ponto de completar um programa educacional de ensino de filosofia que não apenas abrange o ensino destinado às crianças, mas acaba por atingir adolescentes e jovens, cobrindo, assim, toda a escolaridade do ensino básico, dos 3 aos 18 anos e os adultos. Estes últimos, mais timidamente.

Inicialmente, a proposta de Lipman não causou nenhuma movimentação em nenhum setor da sociedade. Mas, segundo o seu próprio ponto de vista (DANIEL, 2000, p. 09), foram os meios de comunicação de massa os responsáveis mais diretos pela vasta publicidade, causada em primeiro lugar pelo impacto da relação proposta entre a filosofia e as crianças. o que, a partir daí, gerou controvérsias e discussões, por vezes inflamadas, em torno do tema.



Conforme análise e reflexão cuidadosa, não nos parece muito adequado chamar tal programa, como um todo, de Filosofia para Crianças, devido à abrangência do público que pode participar do projeto. Indagado sobre esta questão através de comunicação por correio eletrônico, Lipman confessa preferir chamar algumas de suas novelas de “filosofia narrativa” ao invés de “filosofia para crianças”. É o caso das novelas como: *Suki* (1978); *Mark* (1980); e *Harry Prime* (1987). Já *Lisa* (1976) estaria na passagem entre a filosofia para crianças e a filosofia narrativa.

Uma outra diferenciação importante resgatada pelo próprio autor e que nos ajuda a entendermos o que seria, para ele, a “filosofia para crianças” diz respeito à distinção entre “filosofia pura” e “filosofia aplicada”. Esta última seria basicamente uma aplicação nos domínios práticos de todos os saberes vindos da tradição filosófica não compreendendo portanto, a “filosofia para crianças” que, segundo o autor, é uma prática filosófica. Desse modo, a distinção que melhor ajuda na compreensão da “filosofia para crianças” é aquela vinda dos meios universitários e que diferencia a “educação acadêmica”, que é dirigida para a teoria, e a “educação profissional”, que pretende a ação prática nas diversas áreas profissionais. Para Lipman, “a filosofia para crianças tem mais afinidades com esta última abordagem” (LIPMAN, 2000a, p. 10). De acordo com ele, o objetivo da filosofia para crianças

“(...) não é produzir pequenos sábios, mas fazer que aprendam, orientados pelos valores e pelos ideais humanos, a pensar de forma mais prática. A filosofia para crianças visa levar os jovens a pensar de forma mais ponderada e justa e a inculcar-lhes o hábito de refletir quando se encontrem numa situação problemática e conflituosa” (LIPMAN, 2000a, p. 10).

Desse modo, a filosofia para crianças, como prática ou fazer filosófico, é uma atividade empenhada na reflexão sobre os conceitos universais que povoaram a mente dos filósofos, no decorrer da história da filosofia, como também, é praticar a discussão em conformidade com os critérios e normas embricados naquela reflexão, mas inspirados nas questões que emergem das experiências atuais, estas que revigoram os temas sempre presentes no domínio da filosofia.

Diante das tantas alternativas de denominações citadas, a preferência desta autora pela expressão “filosofia na escola” se pautou na maior clareza com que a mesma se refere à uma certa popularidade que esta disciplina conquistou ao adentrar os meios escolares, denotando um intenso esforço em se levar a disciplina de filosofia para todas as escolas, nos Estados Unidos e em inúmeros países dos cinco continentes que acreditaram na proposta de Lipman. Além disso, a expressão “filosofia na escola” parece facilitar uma maior compreensão da

relação estreita que os termos da designação estabelecem verdadeiramente entre si, mostrando contudo, a tônica de um momento em que houve tamanho empenho na educação filosófica das pessoas. Não podemos deixar de observar que o programa de Lipman, no entanto, ganhou maior aceitação e notoriedade enquanto uma proposta para o ensino fundamental. Daí acreditarmos que esta seria a razão da insistência que tem ocorrido em se evidenciar uma proposta de ensino de filosofia destinado “às crianças”.

Assim, a partir dos anos 70 observamos uma extensiva publicação por Lipman, dos livros que compõem o famoso programa, como também de algumas outras obras em que ele apresenta os subsídios teóricos indispensáveis para entender a sua proposta. Trata-se do reconhecimento de que, uma vez sentindo-se a necessidade de tornar as pessoas, desde a infância, mais razoáveis e com habilidades de pensamento ao nível da excelência, um empreendimento educacional organizado deve então ser estabelecido. Esta iniciativa educacional, no entanto, deve ser entendida, a seu ver, como constituída pelo diálogo filosófico dentro de um contexto de sala de aula transformada em “comunidade de investigação” para promover o pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Além disto, o programa é um esforço em reconstruir e apresentar às crianças as diversas idéias que povoaram os mais de vinte e cinco séculos da história da filosofia, uma vez que a filosofia tradicional é recheada com seus termos técnicos e expressões próprias, sendo concebida a partir da visão adulta. Com efeito, uma reconstrução da filosofia segundo a ótica infantil torna-se imperativa, se a escola pretender acolhê-la como uma disciplina de inegável importância e se a própria filosofia não se negar a desempenhar a sua função eminentemente educativa.

Lipman esclarece em um de seus escritos⁴³ a respeito de outras expressões aproximadas à “filosofia para crianças” e que podem gerar algumas confusões como são os casos da “filosofia com crianças” e “filosofia da infância”. A primeira diz respeito a toda e qualquer atividade filosófica, convencional ou informal que se desenvolva com as crianças, quer sendo na escola ou fora dela. Por “filosofia da infância” se entende uma abordagem acadêmica que tem por objetivo alcançar uma compreensão das relações possíveis entre filosofia e infância, não se tratando por outro lado, de uma abordagem ou técnica educacional, mas de uma investigação filosófica a respeito da fase infantil da vida de um indivíduo. É um ramo da filosofia tradicional cuja inserção se dá, por exemplo, no campo da antropologia filosófica ou da metafísica. Pode ser caracterizada, ainda como uma subdisciplina da filosofia tradicional,

⁴³ Sobre a diferença entre ‘Filosofia para Crianças’, ‘Filosofia com Crianças’ e ‘A Filosofia da Infância’. IN: KOHAN, W. O. e LEAL, B., *Filosofia para Crianças em Debate*, Vol. IV, p. 362-364.



do tipo “filosofia de ...” que trata da infância e que, por tudo isso, segundo o autor, pertence às humanidades, pois não está comprometida em primeira instância, embora possa colaborar com objetivos estritamente educacionais. Ao passo que a “filosofia para crianças” se detém na disciplina de filosofia enquanto um corpo de conhecimentos traduzidos em materiais apropriados à idade infantil e organizados num *curriculum* cuidadosamente elaborado com o objetivo de tornar as crianças mais razoáveis, criativas e críticas. Tal criticidade se dará numa atmosfera investigativa e cooperativa, onde a criança se lança à autonomia e à atividade calcada na razoabilidade, isto é, com capacidade avaliadora da situação em suas amplas relações. Esta abordagem envolve uma pedagogia específica e tem a finalidade de integrar-se à educação escolar formal e institucionalizada. Abrange, portanto, uma ampla proposta pedagógica constituída de treinamento de professores para o exato cumprimento do programa, pesquisa experimental e para o aprimoramento dos profissionais envolvidos e, também, tradução e interpretação de materiais pertinentes à proposta.

Feitas as considerações terminológicas, passamos a observar que esta passagem da década de 60 para a 70 na vida do nosso filósofo parece evidenciar um momento particular em que ocorre uma mudança vertiginosa em seus projetos e que culmina na sua saída da tão sonhada desde a juventude, Universidade de Colúmbia em Nova York, para ingressar na então, Faculdade Estadual de Montclair em Nova Jersey, sobre cujo fato evidentemente, espera-se uns bons motivos.

Lipman já tinha em mente algumas idéias sobre a possibilidade de poder introduzir, de alguma maneira, o ensino de filosofia para as crianças. Muito conversara com Joseph Isaacson sobre este assunto e já havia sido desafiado por uma advogada que levava seu filho à mesma escola onde ele, Lipman, levava os seus, a escrever uma história onde estivesse contida tal possibilidade o que aliás, já havia começado a fazer. Já no final da década de 60 teria escrito grande parte do livro *Harry Stottlemeier's Discovery*, o primeiro de uma série de outros que constituiria o Programa de Filosofia para Crianças. Como estava ensinando lógica por muitos anos em *Columbia*, incomodava-se com a utilidade desta disciplina para a vida dos seus estudantes, ou, em outras palavras, Lipman perturbava-se com a indagação sobre os benefícios que uma ótima habilidade em construir silogismos poderia propiciar a alguém. Não seria perda de tempo a pretensão de que os estudantes pensassem mais logicamente a partir dos ensinamentos de lógica, uma vez que já possuíam hábitos psicológicos e lingüísticos firmemente estabelecidos? - pergunta-se o filósofo. A própria universidade onde trabalhava estava incomodada com os resultados de testes que demonstravam importantes dificuldades

que os universitários estavam apresentando, o que os equiparavam a alunos do ensino fundamental, em muitas habilidades cognitivas.

Na mesma época, conta-nos Lipman (LIPMAN, 1992a, p. 03), que ao ter uma oportunidade de assistir a uma atividade de leitura para crianças com problemas de aprendizagem, verificou junto ao professor que as mesmas apresentavam alguns progressos ao reconhecer as palavras, mas não captavam os significados daquilo que liam. Lipman, então, sugeriu alguns exercícios sobre inferências lógicas, o que ocasionou alguns avanços naquela classe. Com isto, ele se motiva em seus planos, pois pareceu-lhe que as crianças estariam sendo beneficiadas pela instrução baseada em exercícios de raciocínio. Seria possível melhorar aquilo que a criança já faz espontaneamente, isto é, as suas atividades de pensamento? Esta questão passa a ser para Lipman a pergunta sobre a qual se debruça, dedicadamente, nos anos seguintes.

Mas, os fatos de 1968 que envolveram Colúmbia muito contribuíram decisivamente para as motivações que desencadearam os novos rumos na sua vida profissional. Lipman incomoda-se com uma pergunta que o acompanha desde então: qual seria o papel que os anos de escolaridade haviam desempenhado na formação de pessoas tão perturbadas e desorientadas, profissionais ou estudantes da universidade que, diante dos acontecimentos que envolviam todo o meio acadêmico, se encaminhavam de maneira tão inadequada, com tamanho "irracionalismo"? Além disso, naquelas mesmas circunstâncias e a pedido dos estudantes, Lipman oferece um seminário em que defende uma representação estudantil no Conselho de Administração, fato que gera para ele alguns dissabores. O decano não gosta da sua atitude e, em consequência disso, inviabiliza o pedido de uma bolsa que ele estava pleiteando junto a *National Endowment for the Humanities*, embora acabe recebendo-a mais tarde. Entretanto, isto o forçou, naquele momento, a recorrer diretamente ao Presidente da universidade o que ocasiona uma repreensão ao decano e cria um certo mal estar no seu ambiente de trabalho. Além do mais, Lipman sentia-se cansado de trabalhar em Nova Iorque, tendo sua residência em Montclair. Com o convite vindo do Presidente da Faculdade Estadual de Montclair, onde além de professor também poderia fundar um Instituto exclusivo para desenvolver as investigações sobre filosofia para crianças, decide-se por instaurar uma escolha em sua profissão, que acreditamos, tenha sido carregada de um significado e uma oportunidade ímpares para, a partir de então, tornar-se um filósofo popularmente conhecido.

Assim, a partir dos anos 70, inicia-se um novo período na vida profissional de Lipman no qual predomina uma produção intelectual quase que exclusivamente dedicada ao seu projeto de Filosofia para Crianças. Entende que se trata de uma derivação da disciplina



acadêmica cujo esforço é a elaboração de uma versão apropriada às crianças. Isto é, uma adaptação da história da filosofia numa linguagem e modo infantil de expressão, ação e pensamento, mencionando, igualmente, as partes que compõem a disciplina e as características desse estudo, de uma forma bem elaborada, de acordo com a idade dos leitores. De forma que em sua proposta há a presença importante da lógica e o enfrentamento dos problemas de qualquer natureza, numa perspectiva de análise e clarificação dos conceitos implicados no “fazer” filosofia. Lipman, entende que a análise conceitual é, pois uma característica que, de alguma forma, aparece em todas as escolas filosóficas, embora o seu privilegiamento se dá na filosofia moderna inglesa. Nesse sentido, acredita que a análise filosófica oferece às crianças o instrumental necessário para desvendarem os significados diante das perplexidades produzidas pela imprecisão dos conceitos. Daí decorre a função analítica, crítica e interpretativa da filosofia.

Os anos 70, são os tempos em que Lipman se revela como um professor universitário extremamente preocupado com as questões educacionais em todos os níveis institucionais em que se envolve, quer como professor universitário, pai ou cidadão americano, e que o tornam cada vez mais sensível diante de uma situação alarmante que para ele, e não apenas para ele, exigiam providências efetivas por parte dos educadores. Em seus escritos lastima pela desmotivação dos alunos a querer aprender, pelo despreparo dos professores das escolas americanas que não despertam nos estudantes o gosto pela aprendizagem como também não promovem o desenvolvimento dos seus raciocínios. O resultado deste processo é a saída de jovens despreparados para viverem condignamente na sociedade e no trabalho.

Conforme as declarações de Lipman acerca de sua infância, as suas memórias já nos revelam uma pessoa preocupada com as questões educacionais. Relata-nos sobre si próprio como um menino de zona rural tremendamente travesso que entremeava com brincadeiras, freqüentemente afrontosas, as horas entediantes da escola, cujo ambiente lhe ofereceu poucas experiências verdadeiramente significativas. Lembra-se de poucas leituras entusiásticas, como *Black Beauty* e *Little Lord Fauntleroy* na quinta série. No ensino médio, seguiu desmotivado e perturbador, e por causa disso, quase não concluiu esta etapa de escolaridade. E se não fossem seus largos esforços posteriores para recuperar as suas deficiências, traduzidas nas baixas avaliações que obtivera, não teria conseguido continuar os seus estudos e se tornado um profissional reconhecido como aconteceu mais tarde.

É interessante que, ao lembrar dessas fases de sua vida, explana sobre sua história colocando-se no lugar do menino, mas com o olhar do educador atento ao ambiente escolar onde as crianças buscam traduzir suas inquietações da idade numa atividade despreocupada,



mas procurando aprender com significado. Para ele, o descompasso entre os interesses do estudante e da escola precisa ser resolvido para que a aprendizagem se torne significativa para as crianças e os jovens.

Essa discussão sobre os problemas da educação americana se inflama entre os educadores e a sociedade em geral nos Estados Unidos da década de 80 quando a sociedade clama por mudanças e reformas educacionais mais amplas. É uma reação coletiva a uma série de estudos e investigações sobre a situação das escolas americanas que no *ranking* mundial vinham sofrendo tristemente a experiência dos últimos lugares nas avaliações entre os vários países⁴⁴. Muito se fala de uma nova educação, mais competitiva, melhor elaborada, sendo interpretada como uma garantia ao jovem para poder galgar os caminhos da excelência, e alcançar, com isso, os níveis mais altos possíveis de compreensão, aprendizagem e capacidade de participação na vida geral do seu país. Todos lembram os discursos sobre qualidade e excelência que assolaram os debates educacionais daquele período.

Lipman participa desta atmosfera altamente promissora para propostas inovadoras em educação e dos debates efusivos sobre esta temática. Ainda mais que, como um leitor de Dewey, já havia bebido muito cedo nas águas aquecidas por uma forte crença no poder da educação para formar cidadãos participativos e pensantes e impetrar mudanças restauradoras e transformadoras na sociedade. Todavia, percebemos naquele período da história da educação americana, uma forte tendência por parte daqueles que defendem o retorno das exigências dos conteúdos escolares acompanhados de atitudes disciplinares de estudo, de tarefas escolares, de avaliações freqüentes e assim por diante. É o tempo em que o filósofo Mortimer Adler insistentemente participa dos programas de televisão para apregoar uma organização curricular que privilegie as leituras dos clássicos, ou seja, daqueles que podem servir de modelos para os jovens. Nessa mesma ocasião, este filósofo sistematiza suas idéias numa coleção de livros intitulada *Paidéia*, na qual lista os nomes dos livros que “devem” ser lidos pelas crianças e jovens e que são apresentados organizadamente por idade. É neste clima também que se desenvolve o trabalho de avaliação da educação americana realizado pela “comissão nacional sobre a excelência na educação” composta por profissionais de diferentes áreas e cidadãos comuns resultando numa carta aberta ao povo americano em 1983, cujo documento clama pelo cumprimento de maiores exigências na educação. Toda esta atmosfera de caráter mais conservador, parece-nos delinear o perfil daquela escola a que Lipman se refere como “tradicional” e diante da qual se posiciona contrariamente.

⁴⁴ O leitor interessado nessa questão poderá consultar o documento americano *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983) elaborado por *The National Commission on Excellence in Education*.



Com um espírito de participação em sua sociedade e com o preparo de uma rica formação profissional e experiências de vida, em seu país e em vários países da Europa que, embora em situações de conflito bélico também abrigava calorosos debates nas universidades, é que Lipman pretende convencer os seus pares de que a disciplina de filosofia teria um papel indispensável no processo de redirecionamento educacional. Além disso e, estranhamente, para os países de tradição anglo-saxônica em especial, onde a filosofia só era ensinada nos bancos universitários, defende, com convicção, que esta disciplina seria possível e necessária nas escolas, desde as séries iniciais. Além do mais, trata-se de desenvolver uma experiência filosófica co-participativa entre as crianças dos cinco anos⁴⁵ aos jovens de dezoito, antes de ser, na verdade, um ensino de filosofia acadêmica como se entendia até então.

Lipman, na verdade, lança as bases do que veio a ser chamado “Educação para o Pensar” que, segundo ele próprio, coloca um desafio à educação atual, a saber: devemos propiciar às crianças as condições favoráveis ao pensamento autônomo ou devemos, simplesmente, apresentar-lhes problemas que, segundo a nossa ótica, devem ser resolvidos por elas. Em outras palavras, devemos colocá-las diante de “altos padrões de pensamento”, ou seja, de raciocínio, de investigação, de conduta e de julgamento, para libertá-las dos padrões de pensamento mecânico, passivo e contraditório? Lipman opta pelo sim e é o que pretende manifestar em suas novelas.

A partir destas constatações claramente expostas em seus artigos e livros publicados desde o início deste período, Lipman lança a idéia de um projeto educativo que se concretiza através de um Programa de Filosofia para Crianças, que visto no conjunto, é o resultado do trabalho seu e de seus colaboradores. Trata-se de uma organização curricular completa que inclui, sobretudo, a determinação de se elaborar todo o material didático para este ensino, prevendo para a efetivação do projeto um sub-programa de formação de professores.

⁴⁵ Em e-mail datado de 17 de junho de 2002, 1: 30 h, Lipman anuncia que estaria lançando mais uma novela e manual do professor correspondente. Trata-se de *Thinking Trees and Laughing Cats*, para crianças de 3 a 5 anos.

3.1. Propondo Filosofia para Crianças

Foi com este espírito descrito anteriormente, que *Harry Stottlemeier's Discovery* é publicado em 1974, sendo até hoje considerado o livro central de todo o Programa. Talvez seja desnecessário dizer de que se trata de uma referência a Aristóteles. Os nomes das outras personagens da história reportam-se à sua descendência étnica e apresentam diferentes estilos de pensar: sendo uma mais experimental, outra mais intuitiva, ainda outra, analítica e uma quarta cética e assim por diante, não sendo nenhuma delas apreciadas como sendo melhor do que as demais. Além disso, as crianças representam uma comunidade constituída de diversidades como ocorre nas sociedades: têm características físicas diferenciadas, têm atitudes peculiares e repertório de experiências as mais diversas. Apresentam interesses distintos como é o caso de *Anne* que gosta de pintar e *Suki* que faz poemas.

É oportuno lembrarmos aqui, o esteticismo de Lipman, que o acompanha na elaboração de suas idéias filosóficas, pelo qual esclarece que a atividade artística é dotada dos mesmos atributos inteligentes como o são as atividades ditas ‘mais intelectuais’. No transcurso da história, as crianças, além das muitas situações em que se encontram, visitam museu de arte onde levantam muitas questões importantes como: a dificuldade da apreciação artística como o discernimento de sons de diferentes instrumentos, a sensibilidade e a apreciação de um poema, de uma pintura, de um arranjo de flores, etc. Desse modo, seguem refletindo sobre as mais diversas “coisas”, dentre as quais aquelas – de arte – que embora sendo “coisas” expressam sentimentos e que por isso diferem das coisas da natureza.

Harry, que leva o título do livro, é um menino paciente e investigativo, de idade equivalente a um aluno de uma quinta série e que descobre o princípio lógico da conversão, que para Lipman, é a base da lógica aristotélica. Conta que *Harry* atento a uma aula de geografia, entra num paradoxo diante do que o professor expressa, cuja idéia é mais ou menos esta: “Não apenas os planetas giram em torno do sol mas, também os cometas”. O que poderia parecer simples tornou-se para *Harry* uma linguagem complicada. Pois, se alguém afirmar que se “Todos os planetas giram em torno do sol” não se segue que, “Todas as coisas que giram em torno do sol sejam planetas”. O mesmo ocorre em outras frases como: “Todo carvalho é árvore” o que impede que, por outro lado, se diga “Toda árvore é um carvalho”. Em contrapartida, se dissermos, por exemplo, que “Nenhuma águia é leão” estaria correto e, igualmente certo seria: “Nenhum leão é águia”. Com isso, a dificuldade aumenta ainda mais, pois o que antes parecia sugerir uma regra neste caso, parece não se aplicar! Do mesmo modo,

ocorre na imaginação e no sonho: não há rigidez de uma regra. Nestes casos, parecem possíveis ambas as expressões: “Todos os cães são animais” ou “Todos os animais são cães” pois pode-se imaginar por exemplo, uma situação fictícia onde esta última situação pudesse ser aceitável.

Harry então, empenha-se a investigar intermitentemente. Seus questionamentos atraem a atenção dos professores e colegas que, aos poucos, vão se envolvendo um a um com o problema posto por ele. *Harry*, entusiasmado com tais descobertas, testa as frases em que consta o seu paradoxo nas aulas de matemática e gramática, levando o seu impasse também à hora do recreio, situações essas que se arrastam ao longo da história. Desse modo, o grupo de crianças, aliado a alguns professores que a eles se associam, passa por situações de construção de silogismos e aos poucos percebem as relações de causa-efeito, de todo-partes, estas, que estão implicadas nas expressões como por exemplo, “todos, todas; nenhum, nenhuma; alguns, algumas, etc., chegando ao modelo “se ... então” que vai levá-los ao debate sobre conclusões certas e erradas.

Nos primeiros capítulos de *Harry* podemos observar o paradigma do processo de investigação próximo à perspectiva deweyana, no sentido de mostrar uma continuidade entre a solução dos problemas do cotidiano e a investigação científica. Ou seja, nos episódios de sua história, Lipman segue determinando os seguintes estágios: as dificuldades com respeito aos sentimentos de cada um e a dúvida diante dos acontecimentos, a definição do problema e formulação das hipóteses, o estabelecimento de possíveis consequências, a descoberta de contra-exemplos, a revisão e ampliação das hipóteses para explicar os contra-exemplos, e finalmente, a aplicação das hipóteses revisadas às situações reais do cotidiano.

Ao debaterem, as crianças estimulam-se a pensar sobre o objetivo que elas têm de ir à escola. Conjecturam sobre a relação que existe entre a qualidade do ambiente escolar e a presença dos adultos. Para eles, é muito provável que o que torna a escola muitas vezes cansativa seria a ação dos adultos que exigem que as crianças os obedeçam. Daí, decorre que, não importa quem administre a escola, o importante é que o responsável saiba o que está fazendo, o que naturalmente implica no pleno domínio das suas faculdades de pensamento. Além disso, para quê as crianças vão à escola? Seria para aprender respostas ou a resolverem problemas ou, ainda, para aprenderem a perguntar ou a pensar por si próprios?

Até este ponto do trajeto profissional do autor, observamos a sua perspectiva filosófica dirigida às questões educacionais buscando clarificar conceitos como: a utilidade das disciplinas, a finalidade da educação, a função da escola, o que é necessário para a formação

do cidadão, a educação como um valor, e assim por diante, que vão compondo a sua filosofia da educação, tema sobre o qual dedicaremos o próximo capítulo deste trabalho.

Como núcleo para a sua primeira história, Lipman escolheu os princípios lógicos. Isto porque, em primeiro lugar, entendia que a lógica, apesar de parecer árida ao mundo infantil, encontra-se já na linguagem da criança e intimamente ligada a ela. Além disto, se a idéia de elaborar *Harry* pudesse ser levada a um plano mais ambicioso em que os personagens da história descobrissem em que circunstâncias as inferências podem ter garantias de validade, seria tremendamente útil, pensa Lipman. Um ponto a ser assegurado pelo autor é que a história veiculasse os conceitos e as idéias extraídas da história da filosofia, sem a conotação tradicional que privilegia as periodizações, as datas e os nomes dos filósofos. Lipman pensou inicialmente, que isto poderia ser feito de um modo mais estimulante. Ou seja, os capítulos de *Harry* poderiam ser escritos com as idéias do debate filosófico tradicional apresentadas pelos personagens da história de modo a provocar no leitor infantil além da identificação com os mesmos, um bom motivo para discutir e dialogar dentro da sua “comunidade”, num processo investigativo de descoberta⁴⁶. Lipman evita as referências aos nomes dos autores das idéias que recupera da tradição e articula em suas novelas, como também, evita a terminologia própria da disciplina. No entanto, as idéias filosóficas presentes nas histórias servem de guia para as perguntas e conseqüentemente, para a conversação. Seria desse modo, um encontro da criança com a filosofia, que se continuado, poderá promover o desenvolvimento do seu julgamento e entendimento⁴⁷.

São exatamente estas as preocupações que levam Lipman a pensar sobre a necessidade de criar junto às suas novelas um sub-programa de formação de professores em que sejam

⁴⁶ A dedicação de Lipman para promover a investigação, o diálogo ou a conversação e a descoberta num contexto de ação e não apenas de contemplação, pode ser mais bem entendida pelas suas próprias colocações como esta que nos foi fornecida por ele próprio, via correio eletrônico: “Eu sempre gostei da ênfase de Sócrates (em *A República*) na necessidade de “aperfeiçoar” o objeto de estudo de uma investigação, e não apenas de compreendê-lo” (Segunda-feira, 22 de outubro de 2001, 11:02 h).

⁴⁷ Vejamos o que Lipman nos diz a respeito de *Harry*: “Eu fiz uma contribuição com um pequeno ensaio para o livro *Studies in Philosophy for Children* no qual eu argumento que, exatamente como se pode traçar os conceitos filosóficos em *Harry* aos seus antecedentes na tradição filosófica, assim se pode estabelecer as principais aplicações das habilidades de pensamento no *Harry* às ilustrações significativas contidas na história da ciência e nas humanidades. Mas para retornar ao tópico da origem do livro, uma parte considerável dele foi dedicada a uma análise de parágrafo por parágrafo ou melhor, linha por linha na busca pelas fontes e referências (...) *Harry* representa para as crianças um instrumento pelo qual os conhecimentos acumulados dos adultos podem ser decodificados e traduzidos numa linguagem ordinária. O livro possibilita às crianças um mundo de significados estabelecidos pela tradição a qual, aliás, conferiu ao conhecimento filosófico o *status* de campo restrito a um pequeno número de homens adultos” (LIPMAN, 1992b p. 08-09). As ênfases colocadas na citação por esta autora, foram feitas com a finalidade de mostrar que os esforços de Lipman ao constituir as suas novelas para o leitor infantil se dão no sentido de elaborar romances “filosóficos”. Isto é, não se trata de “quaisquer” histórias mas, aquelas que tenham a finalidade de proporcionar o encontro da criança com a filosofia, introduzindo-a às idéias e conceitos reconhecidamente pertinentes a esta disciplina.

previstos os cursos de treinamento que garantam, minimamente, a exploração de tudo o que possa ser possível nas suas histórias, numa abordagem exclusivamente filosófica. Mas isso não lhe parece ser viável somente através dos cursos de treinamento, pois à medida que as aulas vão acontecendo, as crianças descobrem detalhes da história e colocam perguntas que exigem um preparo bem fundamentado por parte do professor. Então, decide-se por escrever um manual que acompanhe cada história e que oriente os professores quanto à possibilidade de temas a serem explorados e as atividades relacionadas a eles. Porém, como se pode observar pela citação anterior, Lipman refere-se a um outro livro, *Studies in Philosophy for Children*, publicado em 1992, onde os autores organizam uma coletânea tendo como propósito principal contribuir com a prática do professor em aplicar o *Harry Stottlemeier's Discovery* em sala de aula – demonstrando, com isso, que tal empreendimento do seu programa não tem se constituído numa tarefa de fácil solução e que a questão da formação dos professores é um problema cuja saída apresentada pelo programa ainda exige um esforço de aprimoramento.

É neste espírito que Lipman colabora com alguns artigos que fazem parte da coletânea a que nos referimos, dentre os quais destaca-se o trabalho meticoloso e extremamente elucidativo que se intitula *Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery* onde o autor destrincha frase por frase da sua novela, extraíndo os conceitos, relacionando-os aos seus antecedentes buscados na tradição não somente da filosofia como também, da literatura, da poesia, da educação, psicologia e assim por diante. Seu trabalho é acompanhado por uma recomendação ampla das fontes e referências à luz dos problemas sugeridos nas passagens da sua novela.

Desde o seu início, *Harry Stottlemeier's Discovery* foi sendo elaborado de forma extremamente cuidadosa e trabalhosa. Na verdade, Lipman levou alguns anos para completar a história e publicá-la, tendo nos *intermezzos* dos capítulos se ocupado a pensar um modo de testá-la, o que resultou numa forma de avaliação criada para este fim. Realizou o pré-teste e o pós-teste cuja conclusão foi muito animadora. As crianças de quinta série que foram testadas apresentaram avanços no raciocínio e desenvolvimento em outras áreas, cujos efeitos permaneceram ao menos por dois anos.

Lipman ressalta que os personagens infantis envolvidos em sua história apresentam “padrões” de raciocínio e “modelos” de investigação, de conduta e de julgamento que devem ser somados aos critérios de pensamento os quais devem ser estimulados nas crianças para lhes assegurar uma nova estruturação do pensamento. Tais personagens conseguem demonstrar ao leitor como se livrar das idéias mal estruturadas ou do pensamento mecânico

ou prolixo, tornando-os, assim, em pensadores autônomos ou, simplesmente, pessoas que pensam por si mesmas. Além do mais, os personagens passam ao leitor um forte sentimento e motivação que se intensificam à medida que conquistam patamares de pensamento mais “razoável”, o que vai assegurando um comprometimento com a continuidade de se tornarem cada vez mais envolvidos com tal objetivo, dentro de uma comunidade igualmente formada sobre esses princípios.

Neste particular, é oportuno lembrar que as crianças, à medida que discutem sobre as frases com as quais se debatem, vão descobrindo também que o pensamento tem um papel grandioso ao presentificar algo que está ausente. Como é o caso em que, ao ir à escola, a criança deixa para trás as coisas de que gosta muito como por exemplo, um bichinho de estimação, que embora ausente, pelo pensamento permite-lhe que a acompanhe num sentimento de presença “quase real”. E, como é bom pensar sobre ele! Uma gostosa sensação, um sentimento caloroso, uma espécie de “afago do pensamento” sobre aquilo que gostamos. Observa-se aqui a preocupação do autor em mostrar que o processo educativo não é necessária e completamente maçante e que as atividades de pensamento podem ser efetivamente muito prazerosas. Num movimento de interiorização e investigação, os personagens de Lipman passam então, a se interessar em entender seu próprio pensamento. Ou seja, descubrem que ele envolve um repertório de idéias, memórias, sonhos, e assim por diante. O pensar permite a descoberta; permite que se lance à novas investidas a partir do que já se sabe. Mas o pensamento não é real como o são as coisas mesmas, embora sendo “um pensamento real” ou um sentimento real sobre as coisas.

Percebemos nesse ponto, que a proposta de Lipman, inclui com igual peso, os aspectos afetivos e o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da curiosidade não se constituindo numa proposta de ensino de uma disciplina que busca os objetivos de cunho exclusivamente intelectuais. A aprendizagem prazerosa, o ensino estimulante, o gosto de investigar e descobrir são as atividades que envolvem pessoas com auto-estima elevada e que primam pela solidariedade, cooperação e respeito dentro do ambiente escolar democrático.

A partir da discussão sobre o pensamento, as crianças passam a debater sobre a diferença entre “ter pensamentos” e “pensar”. Desse debate, várias descobertas decorrem, como, por exemplo, de que a mente é povoada de pensamentos de cujas origens, muitas vezes, desconhecemos. O pensamento sugere uma analogia a morcegos presos à mente como numa caverna, e que à noite voam e fazem ruídos. Assim, quando um escapa transforma-se em pássaro que voa ... Ou seriam os pensamentos, brinquedos numa enorme sala, uns dos quais sendo os mais favoritos e outros, nem chegando a animar a lembrança.

Diante dessas constatações, as crianças da história vão cada vez mais se entusiasmando em tornar o seu debate mais complexo para, em grupo, decifram o que as desafia, abordando as perguntas de modo cooperativo. É assim que aparece um novo dilema: todos os pensamentos são causados pelas coisas que estão, na verdade, fora da mente. Então, o que está dentro e o que está fora da mente? Enfim, o que é mesmo, a mente? Esta questão sobre a mente trazida pelos personagens da novela ou pelos participantes da comunidade pode provocar longas discussões como, por exemplo, as relações entre mente e corpo; mente e cérebro; mente e pensamento; mente e linguagem, ou aquelas que abordam os conceitos do eu ou da subjetividade em relação ao exterior.

A propósito da oportunidade de aprofundamento ocasionada pelos participantes nas histórias de Lipman, destacamos uma colocação feita pela mãe de uma das personagens. Ela explica: “Quando as crianças começam a falar, elas falam para as outras pessoas. Quando as outras pessoas não estão à sua volta para falar, as crianças continuam falando como se elas estivessem. Em outras palavras, elas começam a falar para si mesmas. E elas falam para si mesmas mais e mais silenciosamente, até que elas não emitem qualquer som. Isto é chamado pensamento” (LIPMAN, 1982, p. 29). Após o estabelecimento de relações entre esta discussão e outras argumentações elaboradas pelas crianças, na sequência, elas tentam aprofundar ainda o debate acerca da função do pensamento resgatando aquela função, pela qual, o pensamento se empenha em tornar presente algo que está realmente ausente, pelas vias da lembrança ou da imaginação. Lipman então, conclui: “Assim, os pensamentos em nossas mentes são realmente os rastros das coisas em nossas memória” (LIPMAN, 1982, p. 29).

Infalivelmente, a discussão sobre a mente transportou as crianças para um outro tema que trata da diferença entre o homem e o animal. Teriam ambos uma mente? Em que se diferenciariam? Introduzindo a idéia de cultura, o autor esbarra em algumas idéias as quais nem sempre foram fáceis de ser tratadas nas escolas, como, por exemplo, a do evolucionismo *versus* criacionismo.⁴⁸ Do mesmo modo, é a partir da noção de cultura que parece ter surgido uma boa ocasião para ser introduzida uma noção muito cara a Lipman, que na esteira de Dewey, defende o princípio da continuidade da experiência. Vejamos o que diz o pai de uma das crianças que prossegue na discussão, dizendo:

“Você não vê, Jill, os animais não inventam coisas. Mas, todas as invenções que os povos que existiram fizeram – todas elas permanecem fixas para sempre na cultura humana. Todas as vezes que nós usamos uma invenção ou lemos um livro ou estudamos uma ciência ou ouvimos uma música, nós estamos usufruindo a idéia de alguém – alguém

⁴⁸ Aos interessados, consultar *Harry Stottleimer's Discovery* à página 33.



que pode ter vivido milhares de anos atrás e milhares de milhas longe daqui. Exatamente como as suas memórias são fixas em sua mente, assim os pensamentos da humanidade são estabelecidos na cultura humana, e nunca desaparecerão ou morrerão” (LIPMAN, 1982, p. 33 – ênfase dado por esta autora).

Como o eixo central da história se dá em função das elaborações das frases que podem ou não ser convertidas, as situações que transcorrem a cada capítulo mostram as crianças discutindo sobre as possíveis relações que poderiam ser estabelecidas nas sentenças e apresenta momentos em que os diferentes atos mentais como: lembrar, somar, imaginar, etc ocorrem. Assim, os exercícios mentais elaborados pelas crianças permitem-lhes que transitem nas diversas disciplinas levando as questões lógicas a serem investigadas na busca obstinada pelo pensamento bem estruturado ou o pensar de ordem superior.

A “descoberta” de *Harry* se dá, justamente, no momento em que ele descobre junto aos seus colegas as formas corretas e as incorretas de se concluir a partir de duas premissas. Ou seja, mostra a habilidade que as crianças vão adquirindo ao investigar em “comunidade” de modo a se tornarem cuidadosas diante de pré-julgamentos, generalizações apressadas ou erros de desencadeamento lógico nas conclusões. Conforme a história vai transcorrendo, as crianças passam a se convencer que toda opinião que emitirem deve apresentar razões e argumentos, isto é, aprendem como raciocinar de forma cuidadosa e criteriosa. Para que se alcance uma conclusão com atenção, critérios, razoabilidade, as premissas do raciocínio de uma investigação devem ser cuidadosamente analisadas, pois há casos em que apenas uma parte do raciocínio é verdadeira, o que provoca sérios equívocos.

Além disso, deve-se evitar a confusão entre a investigação parcimoniosa e a adivinhação ou o pressentimento, que são próprios de situações específicas. Evidentemente que neste particular, Lipman evita cair no formalismo lógico, admitindo que existem outras abordagens que privilegiam a intuição, a imaginação, e outras manifestações similares. Há necessidade de se ter uma mente aberta, pois o pensar por regras e pela lógica funciona na linguagem ou nas elaborações discursivas, mas não apreende o que é de natureza imaginativa, o mundo dos sonhos, das fantasias e dos sentimentos humanos⁴⁹.

Ao discutir sobre um tema e no calor estabelecido pelos diversos participantes de uma “comunidade de investigação”, o mais importante não será jamais a busca por uma conclusão, por uma resposta certa. Bem lembra *Harry*, em sua história, quando dialoga com um dos seus colegas:

⁴⁹ Chamamos a atenção para a discussão feita no Capítulo II do presente trabalho em que Lipman é abordado especialmente, pelo seu esteticismo, e em cuja seção podemos perceber o que é inerente à arte e o que diz respeito ao pensamento discursivo.

“Você não deve estar sempre buscando por respostas. Eu quero dizer, você pode pensar acerca de algo sem ter que descobrir qual é a resposta certa. Existem muitos modos diferentes de se olhar as coisas e de se pensar acerca das coisas. Mas eu acho que você tem que descobrir acerca delas por você mesmo. Você foi ensinado que existe somente uma maneira de pensar e então, você descobre que existem muitas outras formas que podem ser do mesmo modo tão boas. Eu gostaria de descobrir todas as diferentes maneiras nas quais se é possível pensar” (LIPMAN, 1982, p. 68 – ênfases por esta autora).

Lipman não poupa oportunidades de provocar o leitor com possíveis temas controversos para serem tratados nas discussões de sala de aula. É o caso de situações escolares que levam ao impasse sobre a imposição de regras e princípios da escola pública estatal *versus* os valores trazidos por cada criança com suas particularidades religiosas e de costumes. Como é o caso de um menino cujos pais o proíbem, por razões religiosas, de idolatrar a bandeira nacional diariamente como se faz em todas as escolas públicas americanas. Parece-nos ser desnecessário enfatizarmos, os vários temas que podem ser tratados a partir desta situação⁵⁰. Mas, a defesa dos direitos das crianças ‘a liberdade de pensar por si mesmos e decidir, em oposição à imposição de princípios e regras pela escola, coloca-se, evidentemente, como um dos temas preferidos por Lipman.

A história do grupo de crianças que compõe a novela *Harry Stottlemeier's Discovery* procura estimular o resgate do prazer de investigar, pois elas aprendem a pensar de maneira autônoma e dialógica, dando asas ao espírito curioso e inquieto que estaria na origem dessa busca. Finalizam a aventura de aprender com uma situação em que Lipman ilustra o que ele denomina o *relativismo objetivo*. Refere-se à noção, segundo a qual, várias pessoas percebem o mesmo objeto, dentro da mesma situação, mas o interpretam conforme a sua perspectiva. Essa situação aparece na história quando as crianças discutem sobre os diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto ou fato, cujas perspectivas são possíveis, segundo o olhar de cada um, conforme o lugar em que ocupa na referida situação. Para que a concordância entre os diferentes olhares diante de um mesmo objeto seja possível cada um deve ter a capacidade de perceber através do ponto de vista do outro.

Indagado sobre o seu relativismo, o que tem causado uma série de indagações e críticas à sua proposta, Lipman adverte: “Eu penso sobre a minha situação como sendo distante da desesperança. Ela seria sem esperanças se eu defendesse o ‘relativismo subjetivo’, mas eu

⁵⁰ O leitor pode, no entanto, consultar o cap. 9 de *Harry Stottlemeier's Discovery*.



não faço isso. Eu advogo o ‘relativismo objetivo’. Veja o Capítulo 17 de *Harry* e o manual de *Harry*’.⁵¹

No panorama final em que os personagens da história se encontram, evidencia-se *Lisa*, uma das personagens que havia se mostrado ser uma ótima interlocutora de *Harry*, mas que nos momentos derradeiros da aventura, se mostra um pouco frustrada com os episódios. É o momento em ela choca os seus companheiros, afirmando que a lógica e o silogismo não ajudam em muitas situações! Todavia, demonstra suas preferências pela intuição. Além disso, admite ter notado nas discussões em que seu pai também participara, a possibilidade de se abordar um determinado tópico, digamos, “a mente”, também pela “poesia”, cuja perspectiva apontaria a mente como “uma coisa encantada”, por exemplo. Os pensamentos podem ser, igualmente, descritos como “morcegos que voam cegamente dentro de uma caverna” e que isso não impede a compreensão de alguém. Observa, ainda, que “um erro gracioso corrige a caverna”! Tudo isso leva *Lisa* a confundir-se, pois como um “erro” poderia corrigir a caverna? E, então, é quando um exemplo definitivamente acalma os ânimos dos participantes, pois ao ser colocado pela própria *Lisa* permite a todos elucidarem o paradoxo. Lembra a menina que como o seu pai dissera, Colombo teve que enfrentar a crítica dos seus conterrâneos que diziam que era um “erro” navegar em direção direta ao mar, pois o mundo era plano! Tal erro é dissolvido por outra crença: “o mundo é redondo”. Desse modo, é por tentativas, por “erros” que vamos buscando o entendimento das coisas! Ou, ainda, é necessário que se tenha o espírito sempre aberto e não se imaginar que se sabe tudo a partir de uma descoberta.

Uma das grandes preocupações de Lipman desde a sua primeira história era a de que elas não apresentassem um professor benevolente mostrando às crianças a diferença entre o pensar bem e o pensar de modo confuso, inadequado ou incoerente. Mas que ao contrário, com pouco direcionamento do professor, as crianças pudessem descobrir investigando e de forma cooperativa. Aliás, o tema da “descoberta” teria nas histórias, especialmente na de *Harry*, um destaque especial; e a relevância dos princípios do raciocínio e as várias aproximações de entendimento que poderiam ser descobertos pelas crianças teriam que ser relacionados com os aspectos gerais de suas vidas.

A estratégia de leitura partiria de crianças “reais” que encontrariam nas crianças “fissionais” um modelo de pessoas que estavam vivendo de modo inteligente, investigativo e,

⁵¹ Conforme comunicação com Matthew Lipman via correio eletrônico em 22 de outubro de 2001, segunda-feira, às 11:02.

ainda mais, envolvidas em laços de respeito mútuo. Seria aquilo que Platão fez com respeito aos adultos em seus diálogos, observa o filósofo.

Por tudo o que foi explanado, não é difícil de ponderarmos acerca de quais seriam as grandes dificuldades na efetivação deste programa. Com certeza, uma delas recai na formação do professor. Como faria um professor cuja formação não se deu, em princípio, no âmbito de um curso de filosofia? Como tornar viável uma proposta de “Filosofia para Crianças” sem junto elaborarmos uma “nova pedagogia” que se efetive na escola como um todo? São os grandes dramas que Lipman tenta resolver já que é imprescindível que tudo o que seja construído sobre os fundamentos que elaborou seja entendido como uma e a mesma coisa, a filosofia.

Assim, após ter publicado o seu *Harry Stottlemeier's Discovery* em cujo livro, conforme já afirmamos, Lipman não depositara grandes ambições no momento em que o idealizou, publica, em 1975, um manual de instruções aos professores para poderem explorar as possibilidades contidas em sua novela sobre a descoberta de *Harry*. Trata-se do seu *Philosophical Inquiry*, uma coleção de exercícios e atividades para serem trabalhados com as crianças a partir do texto de *Harry*, seguindo-se as orientações metodológicas e conceituais do programa.

Lipman considera, de fato, indispensável para o aprimoramento do entendimento humano a aquisição das habilidades lógicas. Por isso, acredita que para uma proposta de introdução da disciplina de filosofia na escola não deva prescindir do acompanhamento dos ensinamentos que a lógica⁵² oferece, isto é, as habilidades lógicas devem ser cuidadosamente desenvolvidas ao mesmo tempo em que os conceitos e idéias vão sendo apresentados aos estudantes. Mesmo os estudantes das universidades, quando carecem dessas habilidades, falham na apreensão exata dos conteúdos conceituais dos sistemas filosóficos que estudam.

Daí decorre que é compreensível observarmos que na história de *Harry* as crianças são primeiramente introduzidas ao princípio da conversão e que é a partir do momento em que conseguem apreendê-lo facilmente, é que partem para a construção dos silogismos. Isto tudo

⁵² Para Lipman, a lógica é fundamental na medida em que mostra as implicações sobre o que afirmamos ou negamos a partir da organização lógica das proposições. Além disso, a lógica fornece as ferramentas necessárias para que possamos inferir verbal e não verbalmente, de forma válida, e extrair os significados daquilo que lemos, observamos ou escutamos relacionando a parte, em questão, com o seu contexto. Na vida real estas oportunidades de análise não são tão frequentes. Resta à escola, introduzir um trabalho sério, que tenha tais preocupações. No entanto, para a proposta de Filosofia para Crianças, a lógica é entendida de forma bem peculiar. Vejamos: “Em Filosofia para Crianças, lógica tem três significados. Significa *lógica formal*, com regras orientando a estrutura das frases e as conexões entre elas; e também significa *dar razões*, o que implica buscar e avaliar as razões de algo que se diz ou faz. Formalmente, a lógica significa *agir racionalmente* e se ocupa dos padrões para o comportamento racional” (LIPMAN, 1994a, p. 179).



vai acontecendo, à medida que vão discutindo sobre as idéias que o texto lhes sugere. Para exemplificar o que está afirmando, Lipman lembra o Eutífron de Platão onde Sócrates utiliza algo parecido ao princípio de conversão, que se não estiver bem claro ao leitor, ocasionará prejuízos na compreensão do texto. Do mesmo modo, tal clareza é indispensável para que se possa deliberar com determinação acerca de decisões inerentes à própria civilização ocidental: devemos obedecer à “autoridade” de Deus, por exemplo, ou podemos apreender as noções de retidão, bondade e justiça por vias de nossa razão natural? Outro ponto que Lipman aborda em defesa da introdução da lógica ao ensino de filosofia para crianças, é o perigo de se utilizar inapropriadamente as habilidades cognitivas, como é o caso das analogias por exemplo, fato este que, segundo ele, foi muito bem discutido por David Hume e outros.

Do mesmo modo, Lipman entende ser a lógica imprescindível à ética. Pois somente a partir do domínio, primeiramente, das habilidades e noções de relações e, depois da lógica das relações, é que a criança inicia a lidar com a reciprocidade ética, para então estar pronta para conhecer os aspectos mais complexos da ética. Naturalmente, diz Lipman, que as outras disciplinas também devem contribuir no processo preparatório como a epistemologia, a metafísica e a estética.

Para explicar melhor a posição de Lipman quanto a estas colocações, nada melhor do que deixá-lo dizer com suas próprias palavras, pois muito se tem afirmado que em seu programa há a preferência pelo método de “fazer filosofia” em prejuízo dos conteúdos próprios a esta disciplina: **“Se desejarmos explorar as novas direções no desenvolvimento do currículo, seria conveniente integrar o conjunto de habilidades cognitivas com a introdução do conteúdo conceitual, assim que conteúdos e habilidades fossem fortalecidos e reforçados simultaneamente.. O fracasso de se fazer isso tem sido uma das principais razões de muito da ineficácia da educação moderna”** (LIPMAN, 1992c, p. 12 – ênfases da autora).

Entre 1973 e 1988, mais outras seis novelas foram elaboradas e acompanhadas dos respectivos manuais aos professores. Além disso, em 1987, a história de *Harry Stottlemeier's Discovery* foi adaptada numa versão adulta em que os episódios acontecem em situações de treinamento ao trabalho. Trata-se de *Harry Prime*⁵³ cujo manual do professor poderá ser o

⁵³ Através de e-mail, Lipman explica alguns detalhes sobre esta novela: “*Harry Prime* é uma novela experimental, na qual eu tento preservar os estágios do desenvolvimento de *Harry* mas tornando-a aplicável ao adulto num programa de Educação de Adultos. Tem sido sempre minha esperança que os nossos materiais possam ser desenvolvidos para o uso com os adultos. No Brasil, isto tomou outra direção: a Filosofia para Crianças foi combinada com o Yazigi ESL {Inglês como Segunda Língua}, e este é o modo que tem acontecido em outros países – uma combinação do material de *Harry* com o Inglês para os adultos. Este é o modo como tem sido feito na Ucrânia, por exemplo. Eu aprendi que nem *Harry* nem *Harry Prime* poderiam, por si mesmos, fornecer uma base suficiente para a Filosofia para os adultos, mas o *Harry Prime* e o manual dos professores de

mesmo que acompanha a versão infantil. Sua utilização pode ser aquela em que o aluno maduro se encontre em situações de aprendizagem tais como a alfabetização, estudos de línguas ou outras que envolvem a educação de adultos. A novela *Harry Prime* conta a história de um garoto que inicia os seus estudos num curso noturno a fim de obter um diploma de equivalência do ensino médio. Durante o percurso escolar, ele e seus colegas, descobrem modos de pensar que são melhores do que outros. Tal descoberta é levada às outras disciplinas e aos mais diversos temas, de modo que, ao prosseguirem investigando, passam a integrar-se numa comunidade, de fato, numa “comunidade de investigação”.

Em 1976, Lipman publica *Lisa*⁵⁴ para sétima e oitava séries, cujo manual do professor sugere o trato ético da novela, pois se intitula, *Ethical Inquiry* e é publicado no ano seguinte. Lipman defende que, para que a criança adquira os pré-requisitos necessários para a promoção do pensamento cuidadoso diante de temas éticos, devemos introduzi-la antes às noções de consistência, verdade, relações lógicas, etc. Nessa novela ressurgem *Harry* que, na história, tenta aplicar os princípios lógicos apreendidos até então nas situações morais do cotidiano. O nosso autor insiste em ser claro quanto aos propósitos da “educação moral” que está propondo em seu programa. O objetivo de *Lisa* não é doutrinação de valores morais, mas fornecer instrumentos de investigação apropriados para que as crianças, ou melhor, os adolescentes, tornem-se indivíduos reflexivos e verdadeiramente racionais/razoáveis e que saibam lidar e se posicionar nas questões éticas.

Em 1978 é a vez de *Suki* para as séries nona e décima na escolaridade americana, trazendo a investigação estética à baila, sendo, dois anos depois, publicado o manual do professor intitulado *Writing: How and Why*. Como o título sugere, trata daquelas questões em que os adolescentes se deparam ao escreverem uma poesia, um conto, uma ficção ou uma redação em geral. Subjacente às formas composicionais da escrita estão as questões da linguagem, da estética e da teoria do conhecimento. A história traz *Harry* em cena novamente que, desta vez, aparece dialogando com *Suki* sobre uma redação que tentam elaborar, porém continua insistindo no seu estilo mais voltado às definições lógicas, enquanto a garota prefere muito mais, o estilo poético. Ambos concordam com uma coisa: é necessário encontrarmos significados em nossas experiências para que o nosso cotidiano venha a nos inspirar a escrever.

Harry ainda proporciona alguma promessa para um programa de ESL. Eu acho que, com o tempo, as coisas serão resolvidas” (Segunda-feira, 02 de dezembro de 2002, 16:52 h).

⁵⁴ Traduzida para o português com o nome de *Luísa*.

A próxima novela aparece em 1980 e se chama *Mark*, para a décima primeira e décima segunda séries do ensino básico americano cujas equivalência no Brasil seriam as últimas séries do ensino médio. É a novela em que Lipman sugere as questões sociais e políticas para discussão, sendo portanto, o manual do professor intitulado *Social Inquiry*. Essas duas últimas novelas mais *Harry Prime*, fazem parte daquelas que Lipman prefere chamar de “filosofia narrativa”, pois objetivam pessoas de idades em que as atividades filosóficas mais apropriadas não fazem parte do rol dos exercícios propostos por aqueles iniciais do programa de “Filosofia para Crianças”.

*Pixie*⁵⁵, publicada em 1981, é uma novela construída com a finalidade de atingir as crianças de terceira e quarta séries e refere-se à história de uma garota que usa um nome que ela mesma se deu em preferência ao que lhe deram no batismo. Concentra-se, sobretudo, em questões relativas à filosofia da linguagem. A questão implícita subjacente ao “nome” de *Pixie* é a possibilidade de o professor trabalhar sobre “as coisas reais” e os “nomes das coisas”. Conforme o próprio Lipman sugere, pode-se trabalhar a partir desta questão com quatro caixas onde os alunos depositariam coisas respectivamente às designações: “coisas que parecem reais e o são”; “coisas que parecem reais mas, não o são”; “coisas que não parecem reais mas, o são”; e, finalmente, “coisas que não são reais e não o são”. É um exercício de lógica e metafísica elementar, assegura-nos o filósofo, assim como as discussões no diálogo em sala de aula podem promover facilmente o trânsito das habilidades lógicas para o trato com as noções básicas da ética e assim por diante.

A aventura de *Pixie* e de seus colegas de classe se dá quando, na história, uma tarefa é proposta pelo professor: cada criança deveria pensar, em segredo, sobre um animal que seria, então, sua “criatura misteriosa” a ser procurada numa visita que fariam a um zoológico. Depois de tanto observar os animais, *Pixie* é encontrada em prantos, pois ao contrário dos demais colegas que festejavam entusiasmados pelos seus achados, ela não encontrou o que procurava, mesmo pedindo auxílio ao funcionário do parque que, estranhamente, apontara para ela um animal nada a ver com aquilo que ela solicitara. Sendo investigada pelo professor e seus colegas a respeito de seu descontentamento, *Pixie* revela: estava à procura do “mamífero”. Este incidente deu uma oportunidade ao professor de trabalhar com os seus alunos diversos conceitos sobre relações de “classe” e de “famílias”, por exemplo, entre vários outros que são tratados à medida que os eventos transcorrem.

⁵⁵ Traduzido para o português como *Pimpa*.



Lipman pretende com esta novela estabelecer as bases cognitivas seguras para a sequência dos trabalhos que vai construindo nas outras novelas das séries seguintes. Para isso, sugere, através dos diálogos entre os personagens de *Pixie*, situações em que discutem sobre relações de espaço e de tempo e os conceitos de modelo, razão, símile, analogia e metáfora, dentre outras. O manual do professor que acompanha esta novela se chama *Looking for Meaning* e propõe exercícios e atividades para a aquisição de habilidades de investigação e raciocínio como por exemplo: generalização, classificação, desenvolvimento conceitual, comparação, uso de analogias, contra-exemplos, contradição e seriação. Na verdade, as habilidades que são desenvolvidas com *Pixie* são preparatórias para o que será tratado, na escola, em *Harry Stottlemeier's Discovery*.

É interessante observarmos que Lipman procura em suas novelas caracterizar as suas personagens conforme aquilo que existe no mundo infantil, de modo a promover a identificação pelas crianças “reais” tornando-as atraídas para a discussão. O nome *Pixie*, por exemplo, representa o espírito de fadas como a fada Sininho, de *Peter Pan*, ou seja, uma figura bem-humorada e travessa como os Elfos, cuja feição é brincar e “fazer arte” com as pessoas, ou aquelas que dançam à luz da lua ao som de grilos e sapos. São, portanto, brincalhonas e sapecas. A palavra também se refere ao chapéu pontiagudo usado pelas crianças ao representarem as fadas. A *Pixie* de Lipman é a garota que durante todo o tempo importuna o leitor acerca de sua “história misteriosa” que ela ameaça contar, situação esta que percorre toda a novela. Mas, na verdade, o que ela nos revela, é como foi que a sua história misteriosa surgiu.

Em 1982, Lipman endereça uma novela para as segundas e terceiras séries mas que, praticamente, compõe o mesmo bloco da anterior, tendo por objetivo principal o desenvolvimento das habilidades básicas de raciocínio de modo que o estudante seja preparado para investigar a natureza. Seu título é *Kio and Gus*, um menino e uma menina cega que se conhecem na fazenda dos avós do primeiro personagem, e que se tornam bons amigos de aventura em direto contato com a natureza, apesar das evidentes diferenças entre ambos. Porém, as duas crianças são extremamente curiosas e muito sensíveis à linguagem e às idéias, tanto quanto o são com relação aos animais, às pessoas e às coisas que os cercam. Além da introdução à educação científica e ambiental que é possível de ser iniciada a partir desta leitura, aparece, também, a relação entre a linguagem e o mundo como um extraordinário tema a ser explorado. Assim, é sugestivo o título do manual do professor correspondente a esta novela, *Wondering at the World*, cujos exercícios e atividades auxiliam

as crianças na aquisição das habilidades de investigação e de raciocínio ao pensarem acerca das situações que envolvem o mundo, a natureza, o ambiente no qual vivem.

Com efeito, o traço naturalista do pensamento lipmaniano mostra-se em sua novela como elemento essencial de sua proposta, uma vez que entende a educação como o domínio que pode propiciar o equilíbrio da criança com o seu meio, no esforço pedagógico de lhe permitir a observação das leis da natureza que em última instância, revela a participação de todos na série dos fatos naturais que estão em contínua relação. O método de investigação mostra-se indispensável, porém não se apresentando como uma mera resposta sistemática aos problemas, mas como uma possibilidade de liberdade e crescimento humano pleno, a partir de uma base sólida de autonomia intelectual. Desse modo, a curiosidade faz sentido como mola propulsora à investigação. Somente um espírito curioso e aberto, com uma motivação intrínseca altamente promovida por uma educação dialógica baseada na experiência, é que conduz uma modalidade de aprendizagem experimental e filosófica.

Uma outra novela é publicada em 1987: *Elfie*. Essa história é centrada numa garota que dá o nome à novela e que consegue superar sua timidez e se envolver com o ambiente investigativo de sua sala. Ela e seus colegas descobrem muitas noções fundamentais para a investigação, observando e refletindo sobre a aparência e a realidade ou a unidade e a multiplicidade, assim como as relações entre as partes e o todo, a similaridade e a diferença, a permanência e a mudança, etc. Essa novela é dirigida às crianças da pré-escola à segunda série. O manual do professor intitula-se *Getting our Thoughts Together* e pretende ajudar as crianças a perceberem e problematizarem a sua experiência cotidiana. Orienta as crianças quanto à formulação de perguntas, a expressarem as suas experiências através de histórias, a dialogarem na “comunidade”, pontos importantes a serem considerados como pré-requisitos indispensáveis para se integrarem aos objetivos a este programa de filosofia.

A última novela produzida por Lipman é *Nous* cujo manual do professor chama-se *Deciding What to Do*, ambos escritos em 1997. Pela primeira vez o título da novela não traz o nome de um dos personagens infanto-juvenis, mas, agora, é a vez de uma girafa inteligente que se confronta com um dilema moral e, que surgiu na novela *Pixie*. Para se decidir o que fazer diante da questão moral faz-se necessário desenvolver nas crianças reflexões, exercícios e atividades que promovam as considerações éticas que devem ser levadas em conta nessa situação, como as obrigações morais, o caráter virtuoso e outras matérias éticas que possam envolver estudantes de quarta a sexta série.

Percebemos com esta apresentação das novelas e manuais de Lipman que o seu programa vai se constituindo a partir de uma idéia que surgiu espontaneamente e de onde nasce a sua inspiração de escrever uma novela para o leitor da quinta série e que é, na verdade, o carro chefe da proposta por introduzir as crianças aos princípios da lógica, indispensáveis ao avanço gradativo da criança aos patamares superiores de pensamento. À medida que cria as demais novelas, quase integralmente durante essas duas décadas, Lipman mostra-se atento para integrar temas e personagens. Assim, crianças e adolescentes em situações comuns e escolares, circundados por familiares e professores, ressurgem nos eventos mostrados nas diferentes histórias. Procura flagrar as atitudes infantis e adolescentes, captando a sua linguagem própria, seus interesses, mas não deixando de trazê-los para o ambiente reflexivo no qual gostaria de ver acontecer um evento ímpar: a filosofia sendo constituída num saber festejado e exercitado por todos.

Ao utilizar em sua proposta, o princípio da conversão como o bloco essencial da lógica aristotélica que possibilita a compreensão de todo o encadeamento lógico, Lipman sentiu a necessidade de incluir elementos da lógica das relações e das proposições, como também, a lógica não formal ou a das “boas razões”, para que sua proposta desse conta não somente dos temas que envolvessem o raciocínio lógico, mas que fosse capaz de tratar, de igual modo, as questões inerentes à imaginação, de onde provém a manifestação artística, tão cara a Lipman. Observa o filósofo que, o que realmente é importante, é o exame cuidadoso dos usos variados da linguagem no debate que as próprias crianças realizam, observando uns aos outros, trocando pontos de vista e inferindo sobre o que é colocado pelos parceiros de investigação, num esforço de promover, pelo diálogo, a auto-correção do pensamento de cada um.

Embora reconhecendo que a juventude e a filosofia sejam aliadas naturais pois, ambas iniciam suas atividades pelo “maravilhamento”⁵⁶, Lipman decide introduzir nas suas novelas as idéias vindas da tradição para que os mais jovens possam ir além do maravilhamento nas atividades dialógicas. Assim, as suas novelas podem contribuir para que os estudantes reflitam ao mesmo tempo em que extraem os significados das discussões sobre os aspectos metafísicos, epistemológicos, estéticos ou éticos das suas experiências comuns.

Conforme o que foi exposto, já existe, e de forma muito bem organizada, todo um currículo de “filosofia na escola” com os materiais didáticos cuidadosamente construídos.

⁵⁶ “O mundo é inesgotavelmente desconcertante. É esse comportamento de maravilhamento que é tão difícil de explicar ou transmitir por meio de técnicas, estratégias ou receitas. O maravilhamento não pode ser fingido; tem que crescer a partir da própria experiência (...) Para a filosofia, as nossas revelações, geralmente, vêm acompanhadas por um novo sentimento de mistérios ainda mais profundos. Se não fosse assim, a filosofia teria desaparecido há muito tempo. Teria faltado a provocação para o maravilhamento com o qual a filosofia deve sempre começar” (LIPMAN, 1994a, p.175-176).

com a finalidade de propor uma educação filosófica destinada às crianças da pré-escola ao ensino médio e que compõe o que se conhece comumente por “filosofia para crianças”. As novelas e os manuais ao professor que as acompanham, aqui apresentados, seguiram a ordem cronológica para que, junto com o objetivo de podermos delinear o perfil do pensamento do autor, possamos organizar toda a sua obra conforme o seu momento de criação, oferecendo com isso, os fatos históricos de pertinência para este estudo. Mas para uma idéia mais clara de toda a proposta do autor, no Quadro 3 o leitor poderá encontrar a disposição do material didático do programa descrito até aqui, com algumas informações adicionais.

Antes disso, é necessário esclarecer que a relação de livros do Programa de Filosofia para Crianças que é apresentada no Quadro 3 refere-se somente às obras de autoria de Matthew Lipman, autor em estudo no presente trabalho. Existem publicações de autoria de outros profissionais, até mesmo, que pertencem ou que pertenceram à equipe liderada por Lipman, como é o caso de *Rebecca* de Ronald Reed, livro ao nível de *Elfie* e que tem sido muito usado no Brasil para o trabalho com crianças da pré-escola. Existe uma informação de que Lipman está lançando, recentemente, uma novela para a pré-escola (idade de 3 a 5 anos) e o manual ao professor correspondente intitulada *Thinking Trees and Laughing Cats*.⁵⁷ Além disso, é preciso observar que existem pequenas variações nas indicações das idades e séries escolares em relação às novelas conforme diferentes fontes e pesquisas.

Ainda na década de 70, no entusiasmo da efervescência de suas idéias acerca da Filosofia para Crianças, Matthew Lipman e seus dois principais colaboradores, *Ann Margaret Sharp* e *Frederick S. Oscanyan*, este, um especialista em lógica, publicam em 1977 o livro *Philosophy in the classroom*⁵⁸. Nessa nova obra os autores procuram reunir, pela primeira vez, todas as noções que permitiram a elaboração do Programa de Filosofia para Crianças, seguida de sua justificativa, objetivos e pressupostos. Apresentam a metodologia e materiais didáticos acompanhados por uma reflexão sistematizada sobre as dificuldades inerentes à realização da proposta. É, na verdade, uma defesa apaixonada da disciplina de filosofia desde as séries iniciais e por todo o ensino básico. Como sabemos, os autores versam os seus argumentos em defesa da filosofia para os mais jovens sob a ótica de um novo entendimento, diferentemente do que se conhece sobre esta disciplina à maneira tradicional. Por estabelecer as bases teóricas e os princípios do programa, discutindo as suas possibilidades e apontando para a importância e, até mesmo, para necessidade da filosofia nas escolas, esta obra é

⁵⁷ Conforme e-mail enviado pelo autor a esta autora, datado de: Segunda-feira, 17 de junho de 2002, às 13:30.

⁵⁸ Esta obra recebeu o título na tradução para o português, de *A Filosofia na Sala de Aula* e foi publicado no Brasil somente em 1994.

amplamente lida e traduzida em várias línguas, aproveitando a divulgação que o programa celebrava nos mais variados países desde 1976.

Podemos observar, mais uma vez, a forte influência de John Dewey no pensamento de Matthew Lipman, até pela maior frequência de referência às obras que foram consultadas para a elaboração do livro *Filosofia na sala de aula*. Porém tal privilégio não é exclusivo de Dewey, pois Lipman se vale de igual proporção de sua bibliografia da obra de Jean Piaget, ambos tendo nove dos seus livros publicados citados na *Filosofia na sala de aula*. Há uma lista bem diversificada dentre os autores utilizados por Lipman na confecção dessa sua obra, vindo desde Santo Agostinho e Aristóteles até Charles Peirce, William James e Ludwig Wittgenstein, passando por George Herbert Mead, Jerome S. Bruner, Lev S. Vigotsky, Gabriel Marcel, Maurice Merleau Ponty e Paulo Freire.

Buscando recuperar nas raízes a importância da disciplina para os dias de hoje, o nosso autor, nessa obra, vai remontar aos gregos. É no mundo grego do século VI a.C. que ele resgata o momento histórico em que o homem faz com que seu pensamento se volte sobre si mesmo – o pensar sobre o próprio pensamento – isso através de um tipo peculiar de conhecimento: a filosofia. À época do seu nascimento, essa disciplina não significava um campo de conhecimento estranho à literatura e à poesia, assegura-nos o autor. Ao contrário, estas possuem conteúdos filosóficos. E a filosofia delas emprestara a sua roupagem, o seu estilo. É esse estilo aforístico dos primeiros filósofos, simples e acessível que encanta Lipman, ao nascimento desta disciplina. Quando pensamos em Anaxágoras e Empédocles ou em Parmênides ou Heráclito, reconhecemos pensadores que, confortavelmente, produziram as suas idéias filosóficas conforme os modos de expressão de cunho mais artístico e linguagem ordinária, mais do que através de um estilo discursivo e formalista, argumenta o autor. Desse modo, basta-nos lembrarmos somente alguns como os pré-socráticos, Platão, Sófocles e Eurípedes para afirmarmos que a filosofia se desenvolve envolvida com as artes: teatro, literatura e poesia. (LIPMAN, 1994a, p.11).

Este modo de apresentação das idéias filosóficas deve ser recuperado, exatamente para tornar a disciplina mais atraente ao grande público. E é baseado nesta idéia que Lipman encontra suporte para construir um novo currículo de filosofia voltada, agora, para as crianças. Assim, embora o autor reconheça a importância da lógica aristotélica como a mais próxima da linguagem, não pode secundarizar em sua proposta, as idéias filosóficas desde os pré-socráticos com os seus variados veículos literários como a poesia, o drama, e assim por diante.



No século V, a filosofia assume uma outra característica, muito cara a Lipman. Trata-se da investigação dialógica realizada brilhantemente por Sócrates, com quem o filósofo americano confessa ter contraído um imenso débito. É a partir desta admiração por Sócrates que Lipman recupera o diálogo como método de investigação. Ao nos mostrar “como” pensar, cujo ofício é intransferível, Sócrates ressalta que ninguém pode pensar por outrem. Antes, faz-se necessário que nos conheçamos, que saibamos claramente acerca de nossos objetivos, sobre o que imputamos importância primordial, buscando articular bons argumentos para a exposição de nossas idéias. Isso tudo, feito em diálogo com os outros, ouvindo, ponderando, permanecendo atento na conversação. Dentro desta atmosfera é que percebemos as possibilidades e alternativas de participações e a diversidade de pontos de vista. E com os testes da lógica e da prática é que o pensar se revela rigoroso, pois cada crença, cada juízo, cada opinião ou idéia deve sobreviver na perspectiva da análise, da coerência interna e da evidência. Com Sócrates aprendemos que o diálogo é o melhor recurso para o desenvolvimento do bom pensamento, pois se funda na experiência, é lógico, imaginativo e cuidadoso. Ainda nos ensina Sócrates sobre a necessidade de operacionalização dos conceitos importantes.

Esta recuperação da abordagem dialógica socrática é corroborada pelas idéias de autores mais recentes que oferecem a Lipman os argumentos complementares para a construção do eixo pedagógico central da sua proposta: “a comunidade de investigação”, uma tradução, a seu modo, de uma bandeira erguida por muitos educadores, a saber, a defesa da aprendizagem em grupos de discussão. Na sua concepção acerca da comunidade de investigação, Lipman permanece fiel a um dos princípios basilares do seu pensamento, “a relação integradora do todo e as suas partes” pela qual não se poderia admitir uma defesa estrita à liberdade individual em si mesma, mas a compreensão de que a autonomia intelectual, quando plena, só se dá e só é possível em relação íntima e estreita com os pares que compõem um grupo ou uma comunidade. Do ponto de vista cognitivo, temos aí a defesa de que o nosso pensamento é o resultado do tipo de interação que mantemos com os outros. E do ponto de vista sócio-político, a liberdade individual só é entendida como uma autonomia integrada ao grupo maior que requer o desenvolvimento social simultâneo ao crescimento do indivíduo ditado pelas suas potencialidades. Não há como uma democracia possa ser constituída sem o investimento no pleno desenvolvimento individual, porém este integrado ao tecido social plural do qual faz parte, contribuindo para o aprimoramento de todo o conjunto. Esta é a contribuição das escolas na formação política dos seus alunos participantes das comunidades de investigação, a saber, um projeto social implícito na proposta educativa numa

visão de futuro dotado de uma qualidade existencial igualmente direcionada a todos os seus componentes.

Em sua obra *Mind, self and society*, George Herbert Mead destaca “a perspectiva do outro” como elemento definidor para propiciar o tom ao desenvolvimento pleno do indivíduo. É a experiência social que torna possível a formação da individualidade e, em contrapartida, é a comunicação estabelecida entre os indivíduos que favorece o curso que esta experiência irá tomar. Ao se sustentar em Mead, Dewey amplia a partir desses conceitos, a sua própria concepção de democracia e a sua compreensão sobre o papel que a educação oferece à sua formação, e, igualmente, Lipman, toma tais preceitos como indispensáveis ao entendimento da formação cognitiva dos indivíduos e na construção social. Do mesmo modo, Lev Vygotsky reforça a idéia sobre a força do grupo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, cujas idéias serão absorvidas no repertório teórico lipmaniano, o que será tratado oportunamente neste trabalho.

Com tudo isso, podemos nos fundamentar melhor contra possíveis caracterizações da proposta lipmaniana como sendo mais uma expressão do furor do individualismo contemporâneo presente em muitas das proposições existencialistas ou daqueles enfoques que apontam para o desenvolvimento pleno da pessoa, a partir do seu aspecto existencial e emocional. Antes, o pensamento crítico reforça o desenvolvimento intelectual, calcado numa proposta pedagógica de comunidade que investiga e se desenvolve de forma integrada, plural e respeitosa. É nela que a reciprocidade torna-se um impedimento às práticas individualistas e competitivas cujas liberdade e felicidade delas resultantes pudessem significar um fim em si mesmo.

Buscando embasamento para criar algo novo para uma instituição que em todos os níveis estava apresentando motivos de críticas, baixa avaliação, ou mesmo, aos olhos comuns, a evidência de que estudantes e professores estavam pouco comprometidos com a reflexão responsável sobre os problemas que os envolviam, Lipman se detém a analisar a escola, engajado na busca de soluções. E a maior evidência que lhe salta aos olhos diz respeito à necessidade de uma reforma educacional, já que tudo o que tem sido feito eram medidas paliativas, sem chances de continuidade. E, então, convence-se de que tudo o que tem observado e ouvido falar sobre os problemas da educação deve-se a um sistema básico imperfeito. Do mesmo modo que defende uma ação efetiva para o combate à disfunção do sistema educacional americano, lança críticas às medidas compensatórias decorrentes das tentativas de soluções aligeiradas traduzidas por necessidades emergenciais relativas aos segmentos estudantis provenientes de determinadas etnias ou de diferentes situações socio-

culturais. Do mesmo modo, coloca-se contrariamente em relação às medidas paliativas como sendo a melhor saída para o problema central da educação, a saber, as medidas tomadas para as reformas dos prédios escolares, as iniciativas tecnológicas entusiasmadas, as campanhas para a melhoria nos salários dos professores ou as tentativas de envolvimento dos pais na escola.

Lipman tampouco prende-se apenas à precariedade das escolas. Mas dirige as suas críticas às atitudes passivas dos adultos, que conformistas, não mais indagam sobre as suas experiências ou porque não têm tempo ou porque entendem que tudo deve mesmo continuar como está, ou mesmo, porque entendem que uma postura questionadora não é produtiva. Apreensivo pelo modelo que os adultos projetam para as crianças, o filósofo afirma: “Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus filhos como modelos de aceitação passiva” (LIPMAN, 1994a, p. 55).

Nos anos 80 observamos uma grande repercussão do programa educacional lipmaniano de filosofia para as crianças e jovens de modo que sua obra *Philosophy goes to School*, que nos Estados Unidos é lançada em 1988, no Brasil, dois anos depois já recebe grande aceitação sob o título *A Filosofia vai à Escola*. É um tempo de grande efervescência acerca da proposta do ensino de filosofia para as crianças e da divulgação do programa no Brasil com o fortalecimento de sua institucionalização neste país⁵⁹.

A filosofia vai à escola é a primeira apresentação das idéias de Lipman no Brasil de uma forma mais sistematizada, mostrando a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, desde a infância, e as avaliações positivas mostradas nos diversos experimentos realizados.

A grande bandeira empunhada na apresentação do livro muito se aproxima daquela tão fervorosamente, defendida por William Heard Kilpatrick em seu livro *Education for a Changing Civilization*⁶⁰, publicado em 1926 nos Estados Unidos, onde o autor conclama a todos a se engajarem no processo de mudança. No caso de Lipman, porém, os fatores determinantes para o apelo por reformas, considerando-se os diferentes períodos históricos em questão, evidentemente sofreram ênfases diferenciadas. Mas o que há em

⁵⁹ Para o leitor interessado em saber acerca da institucionalização do Programa de Filosofia para Crianças no Brasil poderá consultar a tese de doutorado de Renê José Trentin Silveira defendida na Universidade de Campinas em 1998 intitulada *A Filosofia vai à escola? Estudo do “Programa de Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman*. No ano de 2000, uma publicação de autoria de Walter Omar Kohan pela DP&A editora, *Filosofia para crianças*, traz extensas informações sobre o movimento, desde o seu surgimento.

⁶⁰ No Brasil esta publicação foi traduzida como *Educação e uma civilização em mudança*.



comum às duas propostas é o ataque à escola tradicional que nas duas épocas, anos 20 e anos 80, estava impedindo, de alguma forma, a realização de tarefas mais harmoniosas com os novos tempos. Dewey não escapou dessa abordagem crítica diante da ‘velha escola’ que ele se empenhou a superar. Aliás, foi um dos mais acirrados críticos nesse sentido, liderando os movimentos que se seguiram nessa tentativa de se propor uma educação mais condizente com os novos tempos de progressos e de desafios.

Nos tempos atuais, Lipman, igualmente, argumenta que, a escola tradicional parece não ser mais uma instituição bem preparada para enfrentar os desafios da chamada ‘sociedade da informação’ onde as novas tecnologias rapidamente produzidas e consumidas, caem em desuso invariável no processo acelerado de criação contínua. O método de transmissão de conteúdos e valores parece a Lipman não mais se adequar às necessidades provocadas pela velocidade de informações cujo armazenamento se mostra como uma tarefa impossível de ser realizada pelo jovem. Mais o mais grave, em sua opinião, é a formação da população que tem se caracterizado atualmente por sua irracionalidade diante de eleições e nos assuntos relativos à formação de líderes. Pelo contrário, a sociedade atual deve exigir dos seus cidadãos a prática do diálogo e da participação racional, combatendo o individualismo estreito e o coletivismo sem rumos. Lipman aponta, ainda, para os perigos da excessiva burocratização, manipulação e consumismo que ameaçam as sociedades modernas. Defende os ideais de racionalidade que são mais condizentes com uma vida equilibrada e que concebem o indivíduo como um todo e não apenas pelo seu intelecto. A racionalização, por outro lado, que é uma das ameaças da sociedade atual, é um conceito mais adequado aos exércitos, às fábricas e aos computadores. A investigação compartilhada representa, na escola, a personificação da racionalidade, o fazer filosófico, o desenvolvimento do pensamento, combatendo as tendências irracionais que podem povoar a mente da população mundial.

O espírito auto-corretivo pretendido com o trabalho educativo das comunidades de investigação em sala de aula deve, em sua opinião, ser cultivado em todas as instituições, para que alcancemos uma sociedade preocupada com a formação do pensamento excelente e verdadeiramente racional “A filosofia implica em aprender a pensar sobre uma disciplina e, ao mesmo tempo, aprender a pensar autocorretivamente sobre o nosso próprio pensar” (LIPMAN, 1990, p. 59) e, além disso, propicia um modelo de modo de vida racional apropriado às sociedades democráticas.

É este discurso que parece contribuir para a anuência à proposta lipmaniana em favor de mudanças radicais na forma de compreendermos a educação e o seu papel no processo de formação das crianças e dos jovens, negando a conformação da escola aos moldes

tradicionais. Lipman adere ao movimento que enfatiza 'a descoberta', 'a conversação', 'os interesses da criança', 'ao professor facilitador e orientador', 'o espírito investigativo e aberto necessário para a sociedade moderna', 'o prazer de aprender', 'a atividade e a movimentação da criança em organizações inovadoras de sala de aula', 'os atributos de excelência do pensamento' e 'a vida inteligente' que são indispensáveis para o aprimoramento da sociedade democrática. Como percebemos, ele elege a disciplina de filosofia como a detentora das competências necessárias para que tais fatores sejam contemplados pelas instituições escolares. E, mais, empenha-se a constatar e a demonstrar teórica e experimentalmente, a viabilidade de que esta disciplina seja ensinada em idade insuspeitada pelos filósofos e educadores em outras épocas. Sua originalidade está em ter sistematizado os seus achados e ter elaborado uma releitura da tradição filosófica, traduzindo-a ao nível das características, linguagem e peculiaridades infanto-juvenis.

Lembrando-nos que, em clima de reforma, espera-se sempre realizar algum objetivo sustentado em princípios, pergunta ainda o filósofo sobre quais seriam aqueles princípios pelos quais nos impulsionamos a requerer mudanças essenciais na educação e o que nos causa tamanha disposição. Para ele, a escola tradicional fracassou e se queixa, dizendo: "(...) o maior desapontamento da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade (...) os custos de nossa atitude tolerante diante da irracionalidade estão agora muito além de nosso alcance" (LIPMAN, 1990, p. 34).

Saindo em defesa das instituições que são essenciais para o funcionamento de uma sociedade, como Dewey que chamou a atenção sobre as tentativas das instituições de se aproximar dos seus ideais por suas mais variadas práticas, Lipman, no entanto, apela para que a reforma preveja uma erradicação das instituições irracionais. Tais formas de irracionalidade perpetuadas pelas próprias instituições, como têm sido as escolas, são padronizadas socialmente e, por isso, persistem se medidas cabíveis não forem adotadas. Assim, o currículo escolar, as metodologias, a avaliação e a organização educacional como um todo devem se assentar na racionalidade, ou melhor, na razoabilidade. A educação, da forma tradicional como se organiza, abafa o pensamento da criança tornando-o integralmente assimilado pela cultura. O nosso autor acredita que a educação está amarrada em noções que impedem a sua dinamicidade. É o caso da crença em princípios, segundo os quais se deva partir de níveis mais simples para os mais complexos, numa perspectiva de inferioridade para a superioridade, da incompetência para a competência, da concretude para a abstração e assim por diante.

Para ele, o aprimoramento do pensamento deve estar presente desde cedo na educação da criança e a análise, em todos os níveis do currículo.⁶¹ Desse modo, estando a filosofia presente na escola teremos o que designamos com a expressão 'uma educação reflexiva', de cujos precursores salienta Sócrates, Montaigne, Locke, Jerome Bruner, Ludwig Wittgenstein, Michael Oakeshott⁶² e outros dos quais destaca John Dewey. Este permitiu a ênfase no cultivo do pensamento como prioritário à mera transmissão de informações pela educação. Pois o aluno é estimulado, assim, a refletir sobre as suas próprias experiências, num processo de descoberta, o que para a criança e o jovem é muito mais compreensível e interessante do que, simplesmente, aprender do texto ou ouvindo o professor. Ainda, o velho filósofo pragmatista impulsionou a busca de argumentos em favor da discussão em sala de aula, do trabalho em grupos participativos, da atividade do aluno, defendendo, também, a necessidade do aprimoramento das habilidades de raciocínio para que o aluno possa lidar bem com a linguagem.

A saída para o impasse educacional, na compreensão de Lipman, repousa na disciplina de filosofia, vista como ato de realização e de atividade filosófica, o que seria muito próximo à recuperação do que já foi feito na Antiga Grécia com Sócrates⁶³. A menos que, como naquela época, acreditemos que essa disciplina possa gerar um temor ao sistema estabelecido a ponto de nos tornarmos convencidos de que seria mais salutar para a sociedade proteger a criança de sua influência. No entanto, Lipman tem uma opinião clara acerca das idéias de Platão sobre este assunto, profusamente conhecidas. Para o filósofo americano, o grego lhe parece contrário à idéia sobre o ensino de filosofia à criança devido às ameaças colocadas pela apreciada argumentação erística que tendia a ser compreendida como sinônimo de filosofia e ameaçava a moral com o eminente relativismo e ceticismo a que poderia levar os mais jovens. Para Lipman, a filosofia não é redutível à argumentação, ao debate, ao método erístico. E mesmo Sócrates, em sua visão, distinguia o exame cuidadoso e compartilhado a respeito dos conceitos essenciais sobre a conduta humana sem visar vitória de uma das partes, das técnicas dialéticas usadas pelos debatedores.

⁶¹ Nota-se a referência de Lipman às concepções piagetianas e à abordagem sobre a taxonomia dos objetivos educacionais de Allan Bloom.

⁶² Com Oakeshott, Lipman compartilha da idéia sobre as disciplinas como linguagens a ser aprendidas as quais ao se interagir constituem o que o primeiro afirma ser "a conversação do gênero humano".

⁶³ Apoiado em Gilbert Ryle, Lipman levanta a questão se a Filosofia nasceu ou não como uma metodologia, como raciocínio filosófico, isto é, com um esforço em produzir a persuasão pela argumentação. Mas, contrariamente a Ryle que reduz a prática socrática ao seu método ou prática do questionamento erístico, Lipman discorda que Sócrates e Platão tenham entendido a Filosofia como dialética ou a arte de bem argumentar e persuadir, à maneira sofista, cujo erro se deve à confusão sobre a parte da disciplina com a sua totalidade.

O importante na investigação filosófica entre as crianças, argumenta o nosso filósofo, é partir daquilo que lhes interessa, não dicotomizando técnica e convicção, meios e fins, ou partes e a totalidade. Filosofar para o aprimoramento do raciocínio significa pensar e discutir filosoficamente num contexto humanístico no qual as crianças possam, com rigor metodológico, captar significados relevantes para o conjunto das suas experiências. O objetivo é desenvolver nos mais jovens a experiência autocorretiva e prolongada, como resultado do próprio aprimoramento cognitivo cuja motivação impulsiona o jovem diante das alternativas do fazer, dizer e agir. O filosofar, em Lipman, é exatamente o aspecto educativo da filosofia, sem o que, a disciplina no currículo seria apenas mais um conteúdo, tremendamente árido e penoso.

3.1.1. Uma educação para o pensar

Convencido de que a educação poderá fazer muito para que haja mudanças significativas na sociedade moderna, Lipman defende que uma reforma deva, sim, ocorrer e que seja acompanhada por uma séria verificação pública e pela aplicação de mensuração e avaliação sistemática com respeito às medidas educacionais inovadoras que vão sendo utilizadas⁶⁴. Assim, entendemos os seus esforços em acompanhar a sua proposta de medidas avaliativas criadas para este fim. Nosso autor condena as ações “paralizantes” ou paliativas por serem são manifestações de atitudes desesperançosas. Na verdade, acredita que a educação deva ser olhada interna e globalmente de modo que possamos entender que o que poderá ser bom para uns deverá redundar em ganhos de todos. É preciso que façamos funcionar devidamente aquilo que é próprio às pertinências educacionais, sem apegos às desculpas ou justificativas com respeito ao que está falho ou, ainda, em crenças de que nada é possível de se fazer.

Quanto à finalidade da educação e sobre as expectativas que pais e alunos teriam da escola, demonstra-se contundente sobre o seu ponto de vista. Para Lipman, as aulas não têm sido interessantes às crianças no que concerne à sua busca por significados ou sobre o sentido

⁶⁴ Quanto a este aspecto vejamos como Lipman argumenta: “Não devemos esperar muito, nem pouco, da reforma educacional. Não devemos esperar que seja seguida por drásticas mudanças sociais, mas devemos, ao menos, desejar que funcione, no sentido de produzir um mensurável desenvolvimento educacional. Seria incoerente reclamar das deficiências do sistema existente e não exigir que as abordagens alternativas se justifiquem de forma que possam ser publicamente verificáveis” (LIPMAN, 1994a, p. 22).



que procuram para melhor compreenderem as suas experiências, aliás, é o que desejam e o que têm direito de buscar. Seria esta carência em propiciar a descoberta dos significados, a grande responsável, em sua interpretação, pelo fracasso da escola por ensinar assuntos isolados, desconectados, provocando uma visão de um mundo fragmentado, perturbador e o que estaria sendo o causador dos vícios e problemas da juventude. Assim estruturada, tais escolas não estariam propiciando à criança e ao jovem a percepção das relações entre as partes e o todo e entre os meios e os fins, especificando as conseqüências da aplicação de determinados meios, a partir do que, seria possível a apreensão do sentido de suas experiências. São as circunstâncias e o contexto onde a experiência ocorre que servirão à criança e ao jovem como quadro de referência de que precisam, para compreenderem o que desejam.

Acreditando que a educação deva estar onde possam ocorrer as condições para que os significados sejam apreendidos pela criança, na escola ou fora dela, Lipman lastima que muitas instituições escolares neguem o seu propósito fundamental, isto é, o de propiciar situações onde as crianças possam descobrir o significado relevante para as suas experiências. Isto justamente, porque muitas delas favorecem um ensino desmotivante e rotineiro com metodologia tradicional e entediante que não conduz ao pensar por si mesmo, este o único modo de realizar tal tarefa.

A esse respeito, suas palavras expressam muito bem, o seu esforço em constituir um programa em busca de um novo modelo educacional, a chamada “educação para o pensar”:

“(…) Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas (...) Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade ‘*par excellence*’ que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN, 1994a, p. 32).

É interessante observarmos que Lipman ao endereçar críticas à maioria dos pais por eles privilegiarem as informações que a escola oferece aos seus filhos, acabando com isso por valorizar mais os aspectos cognitivos, propõe uma alternativa pela defesa de um novo modelo de educação em que se enfatiza os aspectos afetivos na escola, estabelecendo como sua tarefa essencial o favorecimento das oportunidades às crianças para que apreendam os significados das suas experiências compartilhadas. Aventura ao invés da rotina; a satisfação da descoberta nos entremeios das situações misteriosas; as revelações provenientes do que se mostra enigmático; a crença delas poderem destrinchar as situações repletas de ambigüidades pelo

argumento repleto de ‘boas razões’; o diálogo com os colegas em situações de cooperação e respeito. Tudo isso é extremamente emocionante e traz uma série de benefícios à criança como: a auto-estima elevada, um sentimento prazeroso e confortável em aprender e a descobrir, confiança a nível individual e interpessoal e tantos outros avanços.

Podemos deduzir a partir do exposto que ao imputarmos à proposta de Lipman um caráter racionalista, temos igualmente de considerar alguns elementos diferenciadores em sua proposta. Para ele, a racionalidade deve estar temperada pelo juízo, pela capacidade de criar e de estabelecer relações, pela capacidade de levarmos em conta o contexto onde a experiência ocorre, pela sensibilidade em estabelecermos o diálogo e a conversação e, com isso, estarmos abertos ao novo e ao inesperado e dispostos à auto-correção. Não se estimula a racionalidade apenas injetando informações ao cérebro infantil. Tampouco, seria salutar à racionalidade infantil a exigência de atitudes passivas na criança frente ao adulto que se agiganta diante dela pelo respeito aos seus conhecimentos. Pois isso poderia significar uma “espera” pela maturidade imposta à criança, como uma necessidade de aguardo do momento em que ela estaria apta a compreender o mundo, pela utilização de um arsenal de conhecimentos memorizados e possíveis pelos atos de transmissão realizados pelo adulto sobre ela. Na verdade, a noção de ‘escola obrigatória’, nestas condições, passa a significar um pesadelo para qualquer pessoa sensível às questões educacionais.

Lipman faz referência à visão comum da infância segundo a perspectiva do adulto: um ser caprichoso, precipitado, vacilante, ilógico, e irracional. Contrariamente, as qualidades infantis são traduzidas por Lipman como aquelas próprias de um ser experimental, aventureiro, prudente, sensível às ambigüidades e determinado a se resguardar. A criança necessita de “expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista pessoal” (LIPMAN, 1994a, p. 29).

Vale observar que, em muitas situações de análise, Lipman parece basear-se unicamente em sua intuição ou observação direta para afirmar, como por exemplo, que as crianças em seu estado natural ou nas ocasiões familiares e espontâneas são essencialmente curiosas, dadas às perguntas e à globalidade⁶⁵, característica que vai desaparecendo após mais ou menos o terceiro ano escolar. A filosofia pela sua natureza questionadora teria, na criança, uma aliada natural por este mesmo caráter. A curiosidade natural da criança faz com que ela,

⁶⁵ É ilustrativa a seguinte citação do autor: “(...) as crianças têm uma inclinação natural para serem especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças. O melhor que o professor deve fazer é construir a partir desse senso natural de totalidade enquanto ao mesmo tempo as ajuda a descobrirem como gerar a totalidade” (LIPMAN, 1994a, p. 108). Nota-se que Lipman se refere aqui, além do senso natural da criança, à relação entre parte-todo, indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo.

ao se maravilhar com o que lhe parece enigmático e misterioso, tente encontrar respostas para as suas perguntas através de uma atitude investigativa. Mesmo diante das coisas simples para as quais ainda não tem explicações isto causa espanto e admiração ao seu espírito incauto e curioso. Mas, contundente, Lipman lança uma crítica mordaz aos efeitos maléficos que uma educação autoritária e doutrinária, por isso desmotivante, causa ao espírito infantil: “Só aos poucos uma crosta ou armadura vai se formando sobre suas mentes e elas [as crianças] começam a aceitar essas coisas como fatos, até que deixam de se maravilhar com tudo e passam a não se maravilhar com mais nada” (LIPMAN, 1994a, p. 56).

Ocorre que, como observa o filósofo, o modelo infantil veiculado nas histórias televisivas, na literatura e em outros tantos meios onde a criança é representada, não é aquele da criança raciocinante e razoável. É este o modelo que Lipman procura mostrar em suas novelas em que as crianças se engajam em conversas acerca dos problemas do seu dia-a-dia, ouvindo umas às outras de forma respeitosa e elaborando julgamentos apropriados numa atmosfera de diálogo.

A “educação para o pensar” ou o ensino para o aperfeiçoamento do pensamento é uma proposta articulada às tendências caras aos educadores atuais que defendem o pensamento crítico ao invés do ensino voltado ao desenvolvimento do conhecimento como um fim em si mesmo. Clama, entretanto, para a necessidade de entendermos o conceito de “pensamento de ordem superior”, o “pensamento complexo” ou ainda o “pensamento excelente” uma vez que toda educação envolve o pensamento de alguma maneira.

Lipman, antecipando as críticas com que muitos o acusariam por redundância haja visto que nenhuma educação desconsideraria o pensar, levanta alguns pontos para que se entenda devidamente a sua proposta:

- 1º) Embora todos pensemos de forma natural, não identificamos a seqüência complexa que o nosso pensamento perfaz, quando estamos em atividade intensa. De maneira que nossos pensamentos, os mais banais, são estruturados por extensa rede de atos mentais;
- 2º) No entanto, há pensamentos melhor elaborados do que outros. E mais, existem critérios em consonância com os princípios da lógica que servem para nos auxiliar na avaliação sobre a qualidade do pensamento, como por exemplo, sobre as inferências válidas e as não-válidas. Ambas são formas de pensamento;
- 3º) Donde se segue que há como tornar um pensamento mais habilidoso, melhor elaborado, consolidando já na criança, as suas potencialidades cognitivas, preparando-a para o ‘pensar bem’, para o pensamento mais efetivo, facilitando-lhe o

caminho para uma ação melhor pensada, mais adequada e ponderada. Isto é exequível através de um programa de habilidades que ajudará as crianças a pensarem de modo lógico e significativo.

Basicamente as habilidades a que Lipman se refere dizem respeito a:

- 1^ª) Habilidades de investigação: são aquelas que capacitam o indivíduo a formular questões; a observar; a formular hipóteses; saber argumentar, comprovar, constatar e verificar; ter disposição à auto-correção.
- 2^ª) Habilidades de raciocínio: são aquelas que levam o indivíduo a estabelecer relações, inferências e conclusões; a perceber os significados que estão subjacentes; a provar por argumentação.
- 3^ª) Habilidades de formação de conceitos: são aquelas que capacitam o indivíduo a explicar, definir, analisar e explicitar;
- 4^ª) Habilidades de tradução: são as que requerem a atenção com respeito ao que é dito: são aquelas que tornam o indivíduo capaz de dizer com as próprias palavras sobre o que ouve ou lê ou capaz de parafrasear e outras habilidades afins.

Segue-se daí que a “educação para o pensar excelente” de que nos fala Lipman é um paradigma que implica num modelo educacional voltado para a formação de conceitos, para o aperfeiçoamento do raciocínio e o desenvolvimento do julgamento. Com efeito, uma das capacidades mais caras aos cidadãos de uma sociedade verdadeiramente democrática é saber julgar, fazer decisões justas e ter responsabilidade por aquilo que estabelecem a partir de um raciocínio bem elaborado. Por isso para Lipman, a educação deve estabelecer relações cuidadosas entre aqueles que dela se nutrem. É o pensamento cuidadoso que provê o indivíduo de uma escala de valores a partir da qual, percebe o que é e o que não é importante, o que é e o que não é moralmente certo ou errado, etc possibilitando o desempenho de ações e de tarefas bem pensadas e responsáveis, como também, desejáveis por aqueles que primam pela qualidade social. É o pensar concebido em seus aspectos intelectual, estético e ético, pois ser cuidadoso é ser diligente e cauteloso diante de algo que atribuímos valor e importância por isso nós nos atentamos a ele e sobre tal atitude somos responsáveis. O profissional desatento em qualquer área desde as ciências às artes ou nas mais diferentes funções sociais, não é desejável, segundo a educação que estabelece a formação do pensamento de ordem superior

como prioridade. Desse modo, o pensamento de ordem superior que advoga, se constitui necessariamente da criticidade, da imaginação e do cuidado ou da atenção⁶⁶.

Para que tudo isso se efetive é necessário a execução de um programa de habilidades de pensamento integrado ao currículo, isto é, uma organização de atividades escolares que possibilite à criança a elaboração de conexões; o estabelecimento das noções de diferença, definição e classificação; a avaliação objetiva das informações de modo a lidar reflexivamente com os fatos e os valores, discernindo sobre as crenças, opiniões e verdade, e assim por diante. Tudo isso com a sensação de que a experiência educacional é preciosa e estimulante como o prazer que se tem ao jogar e brincar. Tais habilidades são fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e, se bem elaboradas, serão facilmente transportadas para as demais áreas acadêmicas, tornando, a criança, mais flexível com relação aos seus conhecimentos e suas habilidades para lidar com seus problemas cotidianos. E para que isso ocorra, é preciso também que a criança tenha bem desenvolvida uma das habilidades essenciais: “a tradução”.

Isto significa que, embora critiquemos a dificuldade que as crianças e jovens apresentam com respeito ao entendimento e interpretação de um texto, pouco se tem feito para que possam superar o problema e que, tampouco, sejam capazes de transferir as noções significativas encontradas em suas leituras para as situações reais da vida. Pela leitura em coletividade e pelo diálogo nas comunidades de investigação, cada criança pode se enriquecer dos pontos de vista dos demais participantes de modo a poder apreciar a variedade de interpretações e considerar as possíveis aplicações sob os olhares de seus pares. Para Lipman, é justamente o diálogo que possibilita a reflexão, e não o seu contrário. Na “comunidade de investigação”, pela discussão e conversação é que todos se abrem para a reflexão, recordando, imaginando, reproduzindo o pensamento dos outros, argumentando mentalmente e debatendo com os colegas, etc. O modelo educacional lipmaniano (Ver Quadro 04) prima pela investigação filosófica que diferentemente da investigação científica não busca conclusões nem certezas, tampouco respostas definitivas. A sensação de maravilhamento causada pelas perplexidades na trilha delineada pela investigação coletiva onde se busca o compartilhar de idéias e a penetração de todos no emaranhado de perguntas, deve provocar uma diversão intelectual e o prazer da prática filosófica. São alunos e professores intrigados na prática da

⁶⁶ Lipman chama a este pré-requisito do pensamento excelente de “caring thinking”, que é um tipo de sentimento fazendo parte do domínio afetivo humano e não como deveria ser, segundo a ótica racionalista, essencialmente da ordem intelectual. Esse esclarecimento é necessário para que observemos com cuidado, a tradução da palavra “caring” para o português cujas palavras devem expressar o entendimento acima exposto. Podemos designá-lo então por pensamento cuidadoso, atencioso, diligente, preocupado, atento, cauteloso, prudente, assim por diante, mas desde que não se perca de vista o esclarecimento feito acima.

investigação filosófica buscando significados no debate interativo em torno de questões de interesse comum. Não se trata apenas de um exercício intelectual rigoroso mas, a criação imaginativa do novo ao unir ou rearranjar as partes, a busca de novos caminhos para as soluções dos problemas, a descoberta de diferentes meios para encontrar o fim e a reconstrução dos conceitos pela participação de todos. É o oposto de uma educação mecânica e apática.

A “comunidade de investigação” possibilita o aperfeiçoamento do pensamento excelente, simplesmente, por efetivar uma prática constante das habilidades do pensar e julgar. Pois para tal aperfeiçoamento uma prática extensiva sobre as diferenças do lógico e do ilógico, os exercícios freqüentes da análise do contexto e o estabelecimento das relações, a aplicação intensa dos princípios e tudo o mais contido na proposta, são fundamentais. Praticar e modelar as habilidades do pensamento e do julgamento são papéis indispensáveis da sala de aula transformada em comunidade de investigação filosófica. Além da comunidade de alunos assim constituída, o desenvolvimento de atributos de caráter racional fornece o contexto para o desenvolvimento de outros atributos de ordem estética e ética.

Quanto mais a comunidade de estudantes apresentar uma conduta social com traços de pensamento crítico, criativo e cuidadoso, tanto mais os seus participantes terão nela o contexto apropriado para a internalização do modo como se desenvolve a conversação realizada no seu interior. Nesse quadro temos então uma comunidade que institucionalizou o modelo apropriado ao desenvolvimento do pensamento de ordem superior. Os procedimentos são internalizados por cada um dos participantes de modo que, todos passam a pensar exatamente dentro deste padrão de razoabilidade. Trata-se da passagem para uma postura mais crítica em cada um dos indivíduos e a manifestação de um exame mais cuidadoso e auto-corretivo sobre o próprio pensamento e sobre as expressões alheias que são desenvolvidas e praticadas em comunidade.

Seria ilustrativo lembrarmos que para Vygostky, psicólogo russo a quem Lipman deposita uma atenção especial em suas análises, a educação se dá por processos de apropriação de signos que tem conteúdos sociais e que ao serem internalizados adquirem um caráter regulador do comportamento do indivíduo. A compreensão da passagem do caráter externo das interações para o caráter interno da apropriação e internalização ou absorção intrapsicológica dos signos e seu poder regulador do comportamento, faz com que o psicólogo russo estabeleça como um papel verdadeiramente educativo, aquele que impulsiona o desenvolvimento infantil e, não simplesmente, se adapte ao nível do desenvolvimento em que

se encontra a criança. Daí mais uma vez, percebe-se a importância atribuída às abordagens dialógicas da investigação coletiva.

Seguindo este raciocínio, observa o filósofo americano, o que percebemos nas salas de aula é quase uma total subestima da discussão. Mas é no contexto social, na interrelação estabelecida entre os indivíduos, que podemos observar a relação existente entre a leitura e a fala; a escrita e a fala; a fala e a habilidade de escutar o outro, e assim sucessivamente. Entusiasmado com as idéias de Vygotsky, Lipman escreve em 1991 o livro *Natasha* no qual demonstra os princípios do pensador russo através da ficção de uma novela enfatizando principalmente que o “pensar é a internalização da fala e que o comportamento recíproco desempenha papel importante no aprender a pensar” (LIPMAN, 1997a, p. 07).

Tendo lido Vygotsky já nos anos 40, Lipman se convence que o pensamento é uma atividade internalizada cuja origem são as atividades lingüísticas externas ao indivíduo e primordialmente sociais. Assim, pensamos e dizemos em consonância com o que os outros expressam verbalmente ao manifestarem o seu comportamento social. Como exemplo dessa idéia, Lipman coloca em uso o autor russo analisando uma situação educacional hipotética, dizendo: “O pensamento empolado que caracteriza tantas crianças, depois de terem estado na escola durante algum tempo, é consequência direta do comportamento estupidificado e estupidificador de seus colegas de classe a quem não se permitiu que se comportassem como uma comunidade reflexiva” (LIPMAN, 1997a, p.12). Daí entendermos que, possivelmente, para Vygotsky a “comunidade de investigação” lipmaniana seria designada por “comunidade de investigação discursiva” o que muito se aproxima da noção do autor americano de que o “pensamento é a internalização do diálogo” (LIPMAN, 1994a, p. 45)⁶⁷.

Esta compreensão sobre o psicólogo russo adotada por Lipman é muito importante na crítica que o nosso autor destina ao modelo de educação tradicional. Pois segue-se dos achados de Vygotsky que a mente infantil não é inerte e passiva, mas reage ao ambiente social diante da simples presença do professor, por exemplo, ou por qualquer intervenção e observação que está sujeita. Deve, portanto, um bom professor, aprender a ensinar de modo que possa expandir ao máximo as capacidades humanas, desafiando a mente infantil a reagir, estimulando-a a tomar posições, incomodando os seus padrões de pensamento e seu modo de agir “natural”. Com suas leituras de Vygotsky, Lipman confessa ter dado um passo além da

⁶⁷ Com relação a este conceito tão caro a Lipman, devemos observar que ele se pauta em outro autor além de Lev Vygotsky (*A formação social da mente*) que é George Herbert Mead (*Mind, self e society*). Ambos oferecem sustentação à tese de Lipman que enfatiza a necessidade de se formar comunidades em sala de aula para o estímulo ao pensamento em níveis mais altos de desempenho.

sua concepção naturalista da interação do homem com o ambiente grata à leitura que fizera de Piaget.

No ambiente amistoso da comunidade, a criança pode se expressar e ouvir os seus colegas parafraseando uma passagem mais complexa de leitura, de modo a torná-la mais compreensível, mais coloquial, embora atenta à preservação do seu significado, o que, notadamente, requer habilidade fundamental no uso das analogias (ao comparar a passagem original com a paráfrase), da capacidade de inferir (raciocinando a partir do que é apresentado literalmente para o que está implícito), e na aplicação das regras da lógica para orientar as possibilidades da tradução⁶⁸.

Desde que a habilidade de tradução é considerada uma das responsáveis para a facilitação na apreensão do significado, ao ler a criança extrai os sentidos que procura para as suas experiências, de modo que transfere, facilmente, as situações ficcionais para a sua situação real de vida. As leituras que as crianças fazem em sala de aula devem possibilitar tal conexão. Daí a riqueza das atividades significativas que, se bem trabalhadas na escola, são fontes para se despertar na criança o gosto pelos livros. Leitura e pensamento são interdependentes e se auxiliam mutuamente. E mais, a leitura e o raciocínio podem ser ensinados de modo a atingir um aperfeiçoamento tal que a aversão que muitas crianças tem por estudar, por manusear os livros e apostilas poderá ser superada, assegura-nos Lipman.

A disciplina de filosofia no ensino básico, além do mais, estaria contribuindo sobremaneira para as demais disciplinas. Por exemplo, nos estudos sociais, com a clarificação dos conceitos de democracia, justiça, propriedade, valores, ideais, etc, possibilitando um engajamento maior, em sua análise, dos fatos reais e a experiência em sala de aula. Com seu caráter lógico e analítico, a filosofia poderia ainda contribuir, com a gramática e a literatura explorando conceitos tais como: aventura, imaginação, percepção e outros. Ou ainda, discutindo sobre os critérios de uma boa escrita, sobre a relação entre a experiência e o significado tanto na prosa quanto na poesia ou, sobre a relação entre sentimento e expressão, fato e ficção, descrição e dissertação, e assim por diante.

Como foi explanado, a filosofia contribui na escola de modo geral e específico. E, embora alguns achem que as habilidades de raciocínio sejam também trabalhadas na

⁶⁸ Além disso, para Lipman a habilidade de tradução representa: “(...) uma ponte que nos capacita a transferir os nossos operações de aquisição de significados do nosso contexto linguístico para outro. Ordinariamente, não existe uma transferência pronta de uma disciplina para outra, exatamente como não existe nenhuma tradução pronta de uma linguagem para outra – digamos do Grego ao Inglês. Mas se os estudantes forem equipados com as habilidades de tradução, eles podem aprender como transportar os significados de uma linguagem para outra. Do mesmo modo, se aos estudantes forem fornecidas as habilidades interdisciplinares e de construção de pontes, eles poderão estabelecer as continuidades entre as diferentes disciplinas” (LIPMAN, 1986c, p. 155).

matemática e nas disciplinas que tratam da linguagem, Lipman, não negando o papel importante destas disciplinas, afirma que o trabalho das mesmas nesse sentido particular, é insuficiente. Na verdade, é a filosofia que, por incluir no seu corpo de conhecimentos, a lógica - que por seu turno, objetiva a excelência no processo do pensamento - como também, por ter vindo pela sua história acumulando um reconhecido saber sobre a ética, a política, a metafísica, a epistemologia, a estética - as quais no sentido mais geral buscam a compreensão da justiça, verdade, liberdade, e outras noções que tratam das experiências humanas - é, sem dúvida, a disciplina que deve contribuir primariamente sobre tudo o que até aqui foi exposto. Isso tudo está colocado a serviço e à disposição dos seres humanos, não dizendo respeito apenas aos adultos, mas, são saberes sobre os quais qualquer pessoa pode refletir⁶⁹.

Os temas de que trata a filosofia ultrapassam os limites das disciplinas particulares podendo ser tratados em sua forma mais geral. Desse modo, pela sua natureza investigadora e epistemológica, as perguntas da filosofia atingem o âmbito das mais diversas disciplinas. Por outro lado, uma das especificidades desta disciplina é, justamente, a de permanecer perguntando, relacionando, reformulando as respostas numa postura curiosa e investigativa, numa tentativa de enfrentamento das superficialidades, das simplificações ou das extremas especialidades. Sendo assim, a solução para o problema da fragmentação e da excessiva unilateralidade das disciplinas não vem dos especialistas, mas sim, daquela perspectiva de conhecimento mais globalizante e desafiador e que atenda às características da liberdade e da imaginação do espírito infantil.

A imaginação infantil deve ser não somente preservada como também, desprofissionalizada de modo a não se proibir ou coibir a criança de imaginar por ela mesma, oferecendo-lhe produtos da imaginação adulta para seus estudos e entretenimento. Os adultos devem fazer somente o necessário de modo a não impedirem a criança de liberarem sua imaginação. Para isso Lipman não usa desenhos ou outra ilustração no interior das suas novelas.

Parece-nos curioso o fato de o autor insistir acirradamente em demonstrar que tal proposta é filosofia e não uma pedagogia. E, ele explica sobre os seus pontos essenciais que garante ao seu programa uma organização curricular desenvolvida em torno da disciplina de filosofia. Partindo desta consideração, Lipman argumenta que o seu programa:

⁶⁹ "(...) A filosofia trata das formas como esses conceitos regulam a nossa compreensão das coisas que fazemos em nossas vidas. É indispensável que as crianças adquiram esses conceitos se querem dar sentido aos aspectos sociais, estéticos e éticos de suas vidas" (LIPMAN, 1994a, p. 48).

1. Propõe uma abordagem pedagógica sim, a comunidade de investigação, mas que esta elabora o diálogo filosófico numa dimensão lógica, moral, política, estética, ética ou metafísica dentro do contexto da experiência da criança. Sua proposta procura contrabalancear as discussões numa tentativa de considerar as diversas áreas filosóficas a fim de garantir a totalidade do fenômeno, do problema ou do tema em discussão.
2. Nesse sentido, as crianças se humanizam ao mesmo tempo em que se informam sobre a dimensão filosófica da experiência.
3. As crianças fazem um uso constante do texto filosófico – as novelas - e das técnicas filosóficas – o questionamento, o raciocínio lógico (conforme a lógica formal e informal), o diálogo, a reflexão rigorosa e cuidadosa, o pensamento crítico - para a elaboração de um pensamento melhor estruturado, mais eficaz, menos inconsistente e incoerente.
4. As atividades previstas pelo programa pretendem desenvolver na criança os seus aspectos cognitivos como, também, dotar-lhe de uma conduta moral igualmente pautada na razoabilidade e de uma prática significativa, concreta e relacionada às suas experiências reais de existência. Concepção esta contrária ao relativismo e aos preceitos de passividade e estagnação.

Cumpra-se assinalar sobre uma noção basilar da proposta lipmaniana à educação: a razoabilidade – a racionalidade temperada pelo julgamento - ou seja o esforço de se possibilitar que as crianças se tornem mais razoáveis. Lipman explica:

“As crianças da ficção que povoam as novelas da filosofia para crianças são apresentadas como seres razoáveis e a educação se apresenta como uma educação para a razoabilidade. Por ‘seres razoáveis’ quero dizer, não simplesmente seres que tratam de ser guiados por razões em sua própria conduta, porém que estejam também abertos às razões dos outros. Portanto, a razoabilidade implica mente aberta e respeito mútuo além de um pensar crítico, criativo e cuidadoso” (LIPMAN, 1997b, p. 07).

Na perspectiva colocada pela noção de razoabilidade, o papel do professor seria aquele de não se mostrar como garantia da resposta verdadeira, mas a de ajudar as crianças a pensarem bem, ou seja, indicar-lhes quando estão em conformidade com a razoabilidade. Portanto, fazer uso da razoabilidade implica, pois, numa atividade de respeito e colaboração entre colegas e professores que juntos compõem uma “comunidade de investigação” na qual não poderão adular alguns princípios como: a) não usar argumentos cuja função é a coação; b) não usar argumentos única e exclusivamente pela autoridade; c) não absolutizar ou

radicalizar as regras que, na verdade, são expressões que podem permitir algumas exceções; d) as “desculpas” não são “boas razões”. Desnecessário assinalar que, da feição lógica da proposta de Lipman podemos extrair os seus princípios morais.

As crianças desenvolvem a sua capacidade de pensar através dos dilemas encontrados nas novelas cujos aspectos lógicos, sociais e éticos ampliam a relevância da discussão em sala de aula. Ao se organizarem em “comunidades de investigação filosófica” definem o papel do professor como um facilitador da discussão que ocorre no grupo o qual, por sua vez, desenvolve outras habilidades necessárias para a identificação da proposta. Ou seja, a troca respeitosa entre os participantes numa estimulação recíproca ao pensamento e a constituição gradativa, ponderada, cuidadosa dos conceitos que acolhem conteúdos da racionalidade e da imaginação humana. É na comunidade assim concebida que os membros trabalham para ser capazes de entender o ponto de vista do outro, num esforço conjunto de descobrir o sentido do mundo e da sociedade em que vivem.

Para que os objetivos da chamada “educação para o pensar” sejam alcançados, algumas recomendações são indispensáveis. Antes de qualquer coisa, é preciso que se saiba que os significados devem ser descobertos. Isto é, não se ensina ou se oferece os significados a alguém. O oposto a isto seria a aprendizagem pela captação das palavras daquele que nos transmite uma informação ou que nos ensina por treinamento ou por mera instrução. O professor pode facilitar, dar condições, provocar a descoberta dos significados. Mas é a própria pessoa que se apropria dos significados que descobre. Este momento é um fenômeno essencialmente subjetivo, pois diante de um fato, de uma informação ou acontecimento cada um confere um significado a partir de suas experiências, de sua personalidade e existência. Daí decorre que a busca de uma verdade única é ilusória do mesmo modo como não é possível que se admita que haja um único significado ou valor a ser descoberto. Mas há uma pluralidade de significados diante de um contexto ou de uma época, conforme o que resultou das experiências da vida cotidiana das pessoas, e de acordo com a relação das partes que é integrante de um todo maior.

Dessa forma, em sua proposta, o filósofo pretende fazer com que cada criança se sinta parte do mundo ou de sua comunidade e que perceba a sua ação em relação direta com a qualidade da existência que possui. A experiência só é significativa ao indivíduo, ou enriquecedora e educativa, na medida em que, como em qualquer atividade lúdica, há uma motivação intrínseca que confere prazer na ação, pois todos os meios utilizados estão estreitamente conectados ao fim. Desta forma, a perspectiva de Lipman não pode prescindir



dos princípios de interação entre parte-todo e meio-fim, cuja integração é que vai garantir o aprimoramento da qualidade de vida escolar e democrática⁷⁰.

O relativismo objetivo de que nos fala Lipman, refere-se aos pontos de vista plurais, ou a pluralidade de significados diante de um contexto. Isto é, não há uma situação existencial solta num tempo ou num lugar. Mas, cada qual está num contexto que, por sua vez, se constitui de um passado e de um futuro cuja seqüência é integradora e gestora de significado. O ‘certo’ não o é em si mesmo mas, sim, em relação ao todo, ao contexto. Como numa orquestra, cada instrumentista toca ‘certo’ o seu instrumento na medida em que está em relação com os demais instrumentistas. Assim, como as palavras ganham sentido em seu contexto, cada ação do indivíduo está conectada às suas ações passadas e futuras, numa corrente existencial. A responsabilidade por cada ato decorre da compreensão sobre a inter-relação que há entre as ações humanas e sua qualidade de vida individual e das ações de cada um com seus pares e com o universo, de onde se depreende uma qualidade de vida para o conjunto da sociedade.

Nesse sentido, a inteligência humana possibilita ao indivíduo a apreensão do significado que está intrínseco na relação entre a ação e as suas conseqüências. O pensamento vela tal relação só havendo “experiência”, de fato, na situação em que sejam possíveis a captação das relações do ato executado e a consciência das suas conseqüências. É o conceito do *continuum* da experiência pelo qual, ao mesmo tempo, em que revela a inter-relação entre o pensamento e a ação privilegia a noção de *práxis* reflexiva. Pensar é portanto, considerado por nosso autor, um processo de relacionar fragmentos de experiências. É o processo de estarmos descobrindo, inventando, experimentando, conectando, realizando relações que podem ser ou não simbólicas. Se assim for entendido, automaticamente rejeitamos a noção de que pensar se reduziria simplesmente, ao processamento de informações. Tais noções são responsáveis pela postura do autor e pela sua crítica diante dos métodos de educação tradicional e sua ânsia por uma reforma educacional.

Desta forma, se a educação apenas estiver pautada num currículo constituído por disciplinas onde os saberes especializados e compartimentados são destituídos de sentido por não expressarem as relações existentes entre si nem com a realidade social, a criança longe de tornar-se motivada, se sentirá apenas obrigada a permanecer nos bancos escolares e à parte do grupo, que poderia muito bem se constituir numa comunidade investigativa. Desse modo, sua personalidade será sentida como um mosaico de experiências desconectas. Buscar sentidos

⁷⁰ Observemos os pontos importantes que podem ser encontrados na relação do seu esteticismo com sua proposta educacional.



significa buscar a relação existente entre as coisas e o seu contexto; ou, entre as partes e o todo e entre os meios e o fim; é ainda, buscar razões aceitáveis em conformidade com a percepção que se tem do mundo e das perplexidades que motivam tal atividade.

Esta característica de constante busca pelo equilíbrio procurando as razões e as justificativas, é cara ao ser infantil, marcado pela curiosidade, atividade e receptividade, ávido à experimentação e ao desafio. Para que tudo isso se efetive, é necessária uma educação não tão preocupada em formar técnicos competentes, mas indivíduos melhor integrados à realidade, cada vez mais motivados a entender o sentido de suas experiências individuais e sociais, da forma como foi exposta nos parágrafos anteriores.

Lipman opõe-se ao intelectualismo, tendendo ao pragmatismo, no sentido de que a atividade prática inteligente busca a adaptação ao cotidiano e ao meio, influenciando-os, criando e aprimorando as experiências futuras. Para ele, um ser inteligente não prima pelas informações em si mesmas, mas quer captar o essencial e agir de modo eficaz.

3.1.2. Pressupostos do pensamento filosófico-educacional lipmaniano

Como já foi assinalado em diversas passagens anteriores, detectamos alguns elementos naturalistas na filosofia lipmaniana especialmente quando se esforça para apreender as origens do pensamento humano, cuja análise apresenta traços do evolucionismo⁷¹, possivelmente resultante das suas leituras de John Dewey.

Quando Lipman analisa o raciocínio, inicia por duvidar que este seria o fator diferenciador do ser humano enquanto sua essência ou traço primordial da sua natureza. Desse modo, tentando resgatar com os primitivos o momento histórico do surgimento das ações resultantes do uso do raciocínio, Lipman ressalta a importância dos seus esforços, anterior à utilização das ferramentas, em melhorar a ordenação dos seus juízos, retificar os seus erros, descobrindo, portanto, as suas próprias capacidades de inferir, investigar, inventar, etc, como também, de escapar das emboscadas dos seus inimigos, desenvolvendo a astúcia e um pensamento melhor elaborado de modo que pudesse dele, resultar ações mais eficazes. Ainda na forma de vida primitiva, os homens devem ter, com isso, desenvolvido a capacidade de fazer relações, a idéia de causalidade ou simplesmente, aperfeiçoado a observação.

⁷¹ Encontramos evidências como estas, nos escritos de Lipman: "As rudes lições adquiridas por meio da experiência devem ter fornecido ao homem em evolução suficiente sabedoria para concluir que as incoerências causam muitos problemas" (LIPMAN, 1994a, p. 84).



Tornaram-se, portanto, capazes de perceber que apesar de um fato preceder o outro, este, nem sempre é a sua causa, e assim por diante. Assim, a partir da observação de que, como os corpos se tornam enfermos e podem ser curados pelo tratamento da causa de sua enfermidade, podemos, no entanto, utilizar caminhos errôneos na solução do problema, tratando por exemplo, apenas os efeitos do mal. Naquela ocasião, poderia ter surgido uma correlação de desconfiança entre os fatos em que a autoridade de alguém houvesse servido como parâmetro para um julgamento incorreto. É o momento em que a ‘lógica não formal’ foi possível de ser descoberta pelo homem a fim de poder pensar de uma forma mais apropriada aos seus fins, mais eficaz diante das suas necessidades e dos perigos, mais convincente para se comunicar com os demais de sua comunidade. Foi o momento em que o homem percebeu as dificuldades que teria, caso fizesse uso de um raciocínio inválido.

Mas, convencido das dificuldades de resgatar a origem do raciocínio, Lipman, entretanto, confere à habilidade da inferência⁷², o seu fator primordial. A partir daí, levanta hipóteses contestadoras de que o bebê procura o seio da mãe apenas por instinto. Não seria antes, um silogismo prático, traduzido não em linguagem, mas pelo hábito? - pergunta. A linguagem viria posteriormente, formalizar e simbolizar o comportamento dedutivo e indutivo infantil⁷³. O hábito serviria para generalizar um comportamento. Porém uma contrapartida não-verbal diante de uma generalização (produzida pelo hábito adquirido) e que gerou uma expectativa inibida por uma ação desgostosa à criança, por exemplo, pode servir-lhe para extinguir tal hábito. Nesse caso, trata-se de uma inferência, mesmo em estado rudimentar. E, na verdade, é um tipo de recurso que permite mudanças nos hábitos infantis regulares.

Tais fundamentos da inferência ainda não representam o raciocínio propriamente dito. São manifestações de uma habilidade raciocinante que vai sendo elaborada ao longo do desenvolvimento. Ao começar perguntar “por quê?” a criança manifesta um traço complexo do seu pensamento. Pois demonstra, com isso, embora de forma confusa, o desejo de buscar ou uma explicação causal, isto é, a determinação das condições referentes ao surgimento de algo; ou indaga sobre a sua finalidade, ou seja, refere-se ao propósito de uma ação, de uma

⁷² Conforme nos informa, as inferências podem ser classificadas em: perceptivas, lógicas e empíricas. Esta informação me parece importante uma vez, que no exemplo oferecido por Lipman, há evidência de uma inferência de ordem empírica.

⁷³ É importante esclarecer a posição de Lipman a respeito da relação entre aquisição da linguagem e a formação da racionalidade. “(...) é normal que se diga que as crianças amadurecem por meio da aquisição da linguagem, esquecendo que a linguagem seria inútil se a criança não tivesse disposição para adquiri-la e utilizá-la. Também se diz que muitas crianças adquirem a racionalidade, embora a massa de informações que adquirem seja inútil se elas não tiverem a disposição de processá-las para descobrir sua relevância e significado” (LIPMAN, 1994a, p. 89).

escolha ou ainda, do para quê uma coisa é feita ou serve. Estas buscam as justificações ou as razões.

Diante dos impasses causados pelos constantes “por quês?”, a filosofia vem ao auxílio das crianças através dos seus esforços em clarificar os conceitos. Assim, recuperando o que desde a Antigüidade, é considerada uma importante distinção a ser feita, podemos esclarecer sobre aquilo que está e o que não está sob o nosso poder: coisas que acontecem “de propósito” e coisas que acontecem “por acidente”. No primeiro caso, seríamos chamados à responsabilidade por aquilo que acontece propositadamente e teríamos que fornecer as “razões” para justificar a ação; no segundo caso, simplesmente, busca-se pelas causas explicativas a fim de compreendermos o fato acontecido. Lipman considera que a atividade intelectual da criança manifestada pelos seus insistentes “por quês?” são, sem dúvida, um sintoma de sua atitude filosófica diante do mundo que, infelizmente é abafada pela passividade e comodidade que os adultos encontraram como fórmula de não mais se inquietar diante do desconhecido. Contrariando àqueles que interpretam que o desenvolvimento expresse a passagem ‘da incompetência para a competência’⁷⁴, chama a atenção pelas perdas ocorridas nesse processo com relação à imaginação, a curiosidade e senso de harmonia. Tal interpretação é causada, acredita, pela ênfase que os adultos atribuem à execução de tarefas, às explicações unilaterais sobre as coisas, especialmente no que diz respeito à atenção exagerada à relação causa-efeito em detrimento por exemplo, àquela referente à relação parte-todo. Ambas, igualmente, importantes.

Pelo exagero que se dá às explicações científicas e à inteligência prática dedicada aos assuntos práticos, nosso autor nos adverte que as conexões causa-efeito são entendidas como sendo as mais apropriadas à investigação coerente com a mentalidade moderna. Tendemos a compreender a inteligência humana como uma especial capacidade de se responder a perguntas graças a um notável armazenamento de informações. Ou ainda, tal capacidade seria entendida especialmente, como a competência de resolver problemas e realizar tarefas das mais simples às mais complexas. Tudo isso, tendo-se certamente o perfil da inteligência do adulto, desconsiderando-se, portanto, a originalidade do pensamento infantil.

Expressando muito bem o seu esteticismo nas questões educacionais, Lipman chama a atenção sobre a importância que a conexão parte-todo também representa para a inteligência humana. Pois esta conexão possibilita o discernimento das partes e de suas relações entre si e com o todo a que pertencem, a construção e a reestruturação deste, a partir das habilidades

⁷⁴ Referência às teorias sobre o desenvolvimento cognitivo humano.



anteriores bem desenvolvidas. Nesse sentido, lembra-nos a importância das aulas de arte que ressaltam a racionalidade humana traduzida em diferentes parâmetros em que se sobrepõe o poder de organização, o senso da forma, a capacidade de perceber a harmonia através da habilidade primorosa de relacionar as partes e o todo, elementos estes indispensáveis para o crescimento da inteligência. Para ele, a filosofia, tem um papel educacional indiscutível, justamente por atribuir o mesmo valor a ambas as conexões. Pois estas, junto com o entendimento sobre as consequências, os resultados e as demais relações, são premissas de sentidos e significados a serem descobertos pelas crianças.

Além do que já foi exposto, podemos facilmente deduzir que a busca pelos sentidos pode ser aperfeiçoada na escola ao invés de ser ignorada, como frequentemente acontece. Assim, quando a criança descobre que “não há um único modo de pensar” e que, se ela descobrir as alternativas possíveis de arranjos entre duas idéias, por exemplo, e além disso, de perceber a possibilidade de que a negativa de uma idéia poderá ser certa, verificará que pela utilização da lógica há a demonstração que a sua idéia primária não era de modo algum, necessária. Descobrir as soluções alternativas pelo exame das diferentes possibilidades parece ser um recurso importante para o desenvolvimento de uma postura mais flexível, livre de dogmatismos e aberta ao diálogo e ao entendimento.

Do mesmo modo, a descoberta de que há situações em que uma postura imparcial é não somente inapropriada como prejudicial, leva a criança a um aperfeiçoamento significativo no trato com os seus pares, aprendendo com os pontos de vista alheios, ouvindo com cautela, respeitando as colocações dos colegas, enfim, vivendo em situação democrática. Isto pode ser trabalhado nas “comunidades de investigação” através da utilização das palavras: ‘todos’, ‘alguns’, ‘a maioria’, etc, ocasionando situações em que é possível se tratar dos preconceitos, do consenso, das opiniões e por aí a fora. Existe, ainda, uma série de utilizações da lógica que foi sugerida por Lipman para melhorar o pensamento, ao mesmo tempo em que, pode contribuir para a apreensão do significado nas suas experiências. O uso correto das palavras para não resultar em incoerência e conclusões erradas, o cuidado com as ambigüidades, a atenção a respeito das incoerências nas ações e outros casos similares devem ser reconhecidos e tomados a sério em situações determinadas, mas flexibilizados naquelas situações em que o objetivo é divertir, brincar, desafiar como são os casos da comichão e do uso dos paradoxos na filosofia.

Há necessidade, também, de se ter crenças bem fundamentadas e apresentar evidências e as ‘boas razões’ para afirmarmos ou negarmos alguma coisa. Trata-se da boa argumentação.



O desenvolvimento de tal habilidade é extremamente favorecido, segundo Lipman, no ambiente da “comunidade de investigação”, onde se colocam as crenças sob os olhares dos colegas que analisam a sua solidez e confiabilidade a partir das nossas ‘boas razões’. Esse processo vai resultar em um dos momentos de auto-correção que ocorre no processo de aperfeiçoamento do pensamento, finalizando com a organização das idéias e das crenças relacionadas numa rede de pensamento concisos e favorecedores de uma prática satisfatória e igualmente razoável. É o sentido da globalidade, cara à filosofia.

Outra noção que Lipman recupera de sua fundamentação filosófica e que aplica em seu programa, diz respeito ao processo-produto. Além das muitas aplicações desta noção, muitas das quais discutidas em momentos anteriores desta exposição, podemos observar que para ele, é fundamental que não se force a criança a tomar decisões, pelo que estaríamos desconsiderando o processo de escolha e priorizando apenas o produto. Há que se propiciar as condições favoráveis para que as escolhas se dêem consistentemente em relação a uma situação bem compreendida pela criança, através de informações válidas e pertinentes obtidas pela orientação do professor. “A filosofia não é um curso de auto-ajuda na tomada das decisões” (LIPMAN, 1994a, p. 110) ⁷⁵

A disciplina de filosofia só terá importância na escola à medida que não for ensinada a partir de métodos tradicionais de memorização mas, como um conhecimento pertinente aos assuntos da vida infantil, ajudando as crianças a pensarem por si próprias a respeito de sua realidade, desenvolvendo um pensamento autônomo e razoável, abrindo, com isso, a possibilidade de os homens construírem juntos a vida democrática, viverem melhor, entendendo os significados da situação que compartilham em relação a si próprios e aos demais.

O conhecimento, portanto, não se dá de forma isolada, mas na interação com o ambiente, ajudando as crianças a pensarem acerca deles, entenderem as suas relações e, com isso, agirem de forma também, razoável. Por outro lado, a mente da criança é considerada não como um recipiente a ser preenchido pelos conhecimentos do adulto, mas como uma dimensão pessoal que resulta da exploração ativa e do pensamento e ações interativas, no intercâmbio interpessoal e com o ambiente onde está inserido.

A postura investigativa concernente ao Programa de Filosofia para Crianças prepara para a discussão científica, igualmente, porém segundo uma visão aberta de combate ao

⁷⁵ Quanto à idéia discutida neste parágrafo, pode-se fazer referência às relações meio-consequência ou meio-fim, importantes no pensamento lipmaniano.



dogmatismo dos axiomas e dos fatos. Na discussão⁷⁶ da disciplina de filosofia, a criança e o jovem terão a oportunidade de compreenderem o âmbito próprio da ciência, da filosofia e da religião na medida em que a comunidade de investigação esbarre em cada um dos seus limites. Buscando o esclarecimento de idéias e de conceitos, a filosofia apresenta como sua especificidade em relação ao seu caráter questionador o seu significado de se traduzir como fonte de questões que movimentam o empreendimento científico.

Lipman ressalta, entretanto, o papel cooperativo da filosofia quanto às demais áreas do conhecimento humano. Pois como trabalhariam com os fatos científicos, teorias ou leis, aquelas crianças com problemas de raciocínio lógico e sem o estímulo e a disposição para pensar, ou ainda, aquelas crianças que carecem do espírito investigativo, aberto e imaginativo, sem a curiosidade diante do desconhecido e a admiração perante o inusitado?

Afinal, a lógica formal ou silogística, embora não sendo o único recurso lógico possível de ser utilizado⁷⁷, pode ajudar no aperfeiçoamento da auto-consciência ao fornecer os recursos necessários para o exame do próprio pensamento, ou seja, as “regras para pensar” como são chamadas no programa. Tais regras são importantes para que as crianças percebam a sua capacidade reflexiva alcançando o objetivo de poderem pensar por si mesmas. Mas, é importante, do mesmo modo, que entendam as limitações das regras, em se tratando dos diferentes contextos possíveis de sua aplicação. Porém Lipman adverte: “O uso das regras pode, assim, ajudar a estimular o pensamento crítico, mas esse pensar ainda não é um *pensar filosófico*. Seria um erro supor que a lógica formal, por si só, promoveria o pensar filosófico” (LIPMAN, 1994a, p. 182). Ou seja, a lógica formal embora útil para a formação das crianças e jovens não oferece, em si mesma, as referências necessárias para a sua própria utilização⁷⁸. Quando o pensamento reflexivo alcança a consciência dos seus próprios limites, quando somos capazes de compreender os padrões dos próprios recursos mentais, é que nos tornamos críticos.

⁷⁶ Na visão lipmaniana uma “boa discussão” se diferencia de uma “mera ou qualquer discussão” na medida em que a primeira demonstre um avanço, um progresso na aproximação da clareza dos conceitos ou da superação de um problema, no desfazer necessário de um paradoxo, na sensação de prazer na descoberta isto é, na percepção de que houve um movimento adiante entendido como um processo, e não como uma sobreposição de partes ou a soma de episódios isolados. Há uma orquestração harmônica e cooperativa, um sentido relacional entre as partes que constituem a “comunidade de investigação”.

⁷⁷ Para Lipman, há uma necessidade de estudos mais avançados sobre as possibilidades da criança elaborar raciocínios mais sofisticados, além do raciocínio silogístico.

⁷⁸ Um exemplo disso poderia ser: Quando se afirma que “todos os cachorros tem rabo; Tobi não tem rabo; então, Tobi não é cachorro”, as regras não nos asseguram se as proposições são ou não verdadeiras, mas apenas se reportam ao seu encadeamento lógico. Se digo: “todos os cães são mamíferos; alguns cães não são mamíferos” manifesta-se aí uma contradição, donde se segue que devo decidir por aceitar uma ou outra. As regras não decidem por nós acerca desta escolha; não se manifestam sobre qual delas é a verdadeira; apenas nos advertem que nesse caso, se escolhemos uma devemos rejeitar a outra.

A lógica das “boas razões” vem ao encontro das deficiências de aplicação apresentadas pela lógica formal. Tal abordagem não tem regras específicas e requer o pensamento deliberativo. Busca e avalia as razões em relação ao seu contexto, do mesmo modo que a lógica formal também resulta num pensamento organizado e estruturado. Permite as inferências⁷⁹ que partem das evidências no contexto da investigação, resultando em “razões” para fundamentar a argumentação. O encadeamento lógico, cuja falha em extrair do contexto as evidências de forma correta, produz simplificações e generalizações impróprias, donde se percebe uma inferência indutiva com uma conclusão desastrosa. Desse modo, a lógica das “boas razões” volta-se, antes de qualquer coisa, para a análise dos contextos reais e às aplicações concretas, mais do que com uma preocupação com regras de pensamento ou com expressões técnicas de análise. Com isso, a criança passa a se perceber como um ser capaz de pensar de maneira organizada cuja aplicação deste modo mais estruturado de pensar acarretará numa postura diferenciada frente aos seus colegas, ao seu ambiente familiar e social em geral.

O comportamento razoável será, portanto, o resultado de um pensamento de ordem superior, que é “cuidadoso”, pois se preocupa com a consistência, coerência e logicidade das afirmações; “criativo”, desde que resulta da participação efetiva na análise das alternativas, possibilidades e estilos de pensamento; “crítico”, pois, ao se voltar a si próprio avalia os seus próprios parâmetros, referências e padrões de pensamento; “investigativo”, por requerer atividade e constante movimento de busca pelo conhecimento e entendimento acerca da realidade; e, “deliberativo”, pois, por estar envolvido em seu contexto, analisa crítica e atentamente para escolher, decidir e determinar.

Cada estilo de pensar se refere a um comportamento diferente. Há estilos mais voltados para um comportamento mais artístico, mais intuitivo, mais sensível ao ambiente e aos outros, mais investigativo, mais imaginativo e criativo etc. Tais comportamentos são representados pelos personagens nas novelas de Lipman, de modo que, após lerem em voz alta junto com os colegas, as crianças passam a avaliação do seu próprio estilo de pensar e de se comportar; de se identificar ou não com os personagens; de perceber a relação que existe entre o pensamento reflexivo e a ação razoável; de explorar alternativas e possibilidades de pensar e agir; enfim, de se auto-corrigir, tornando-se estimuladas a buscarem a coerência e a consistência em seu próprio estilo de pensar.

⁷⁹ As inferências podem ser “indutivas”, que permite a generalidade para além das evidências; “analógicas”, deduz uma similaridade a partir de duas coisas diferentes; “explicativas”, justificam e orientam a ação.

3.1.3. A responsabilidade ética na prática moral racional

Conforme o exposto acima, parecem evidentes as relações estreitas entre as noções contidas no pensamento lipmaniano e sua proposta de filosofia para crianças. Sua concepção moral apenas didaticamente pode ser extraída da sua proposta educacional como um todo. As noções de sua filosofia encontram na lógica o suporte articulador das demais dimensões filosóficas. Não se trata, entretanto, de uma lógica essencialmente formalista, embora o nosso filósofo reconheça a importância deste conhecimento, mas de uma mesclagem com a lógica não formal que, por si mesma, passa a favorecer não somente à racionalidade, como também, à imaginação e à abertura para outros pontos de vista. É aí que observamos um dos momentos de articulação com a estética, o que vai resultar num dos traços peculiares do seu pensamento, o seu esteticismo.

A abordagem lipmaniana envolve o diálogo para ajudar a criança na busca pelos sentidos o que levou o nosso autor a expor, em suas novelas, as idéias contidas na tradição, servindo como possibilidades de pensamento e possibilitando a proposição de perguntas básicas. Essas questões, na verdade, se referem aos conceitos universais como Bondade, Justiça, Beleza e assim por diante. As perguntas surgidas no contexto de sala de aula em diálogo integrado em comunidade de alunos que investigam são encontradas nas manifestações, próprias ao mundo infantil, apresentadas nas novelas e pelas crianças reais. Tais perguntas são originadas, portanto, da experiência destas crianças. Com tudo isso, Lipman busca o crescimento pessoal e interpessoal da criança e do jovem. Pois o conceito educacional do “pensar bem” contido no programa, apresenta-se como um aperfeiçoamento do pensamento natural pela sua razoabilidade cuja racionalidade é entendida como sendo temperada com o julgamento, donde se segue a elaboração de um pensamento auto-corretivo, crítico, criativo e cuidadoso. Com tais preocupações gerais presentes no programa e que constituem os elementos diferenciadores da sua perspectiva educacional é que Lipman analisa as questões éticas.

Parece-nos evidente que Lipman objetiva com sua proposta, se não primariamente pelo menos com inegável atribuição de importância, a formação do indivíduo responsável. Na verdade, somente com total domínio do pensamento bem articulado e fundamentado em critérios e boas razões, é que a criança vai adentrando num território de autonomia cuja liberdade de decidir e julgar traz a vibração da responsabilidade individual e social. Desse modo, as normas que estão embutidas na educação, pela sua própria natureza, devem ser

conhecidas pelo aluno, como também, deve ser igualmente importante o conhecimento dos critérios sobre os quais tais normas – que ditam o que é e o que não é bom – se sustentam. Além disso, somente será possível que as crianças se tornem capazes de discernimento acerca do que é bom para conhecerem e aprenderem, através do conhecimento preliminar sobre a diferença entre os processos de pensamento correto e incorreto. Só assim serão responsáveis pelas suas atividades mentais. Pois, desse modo, se sentirão, eles mesmos, com pleno domínio de julgar, decidir, escolher, etc, já que compreendem as regras que governam o seu próprio pensamento, como também, os critérios pelos quais podem aperfeiçoar cada vez mais a sua capacidade de discernir os juízos falsos dos verdadeiros, as ações justas das injustas e assim por diante. Com efeito, com pleno domínio de suas capacidades não atribuirão a responsabilidade do seu modo de pensar, crer, agir a outrem ou a qualquer entidade que lhes seja oculta.

A experiência tem revelado ao homem os problemas que têm sido gerados pela sua falta de coerência. Do mesmo modo que ao nível lógico, a coerência se nos impõe como uma necessidade ao nível da prática. A mentira, a desonra, a falsidade e os defeitos e vícios humanos se mostraram inconvenientes. Assim, com o mesmo grau de importância do ensino da lógica para as crianças, o respeito mútuo, os valores da vida em comum, enfim, a educação moral revela-se necessária e decorrente dos desdobramentos do Programa de Filosofia para Crianças. A capacidade de avaliar as situações, o respeito pelos pontos de vista dos outros, o raciocínio coerente, imaginativo e articulador, a capacidade de se perceber detalhes e as particularidades das situações, de analisar alternativas e descobrir relações, etc, são habilidades que podem ser tratadas pelas diversas perspectivas da filosofia, não significando com isso, que as mesmas sejam importantes apenas nas situações de conhecimento e de aprendizagem, como o são, igualmente, nas experiências reais da vida.

Pela própria disposição da proposta lipmaniana, esta se define como uma alternativa diante da educação tradicional, doutrinária e extremamente autoritária. Desse modo, a relação entre moralidade e educação é interpretada por Lipman de forma muito particular e necessária, já que, a seu ver, a escola não tem se dedicado à compreensão dos conceitos universais, valores, critérios que são necessários ao aperfeiçoamento do pensamento.

A abordagem ética é tratada, pelo programa, na perspectiva da investigação ética, do significado ético das experiências e não pelo estabelecimento *apriorístico* de um conjunto de regras morais. Para isso torna-se necessária a aplicação da lógica aos problemas humanos, no sentido da capacidade do raciocínio lógico aliado ao interesse ético da criança, à sua sensibilidade, ao seu pensamento cuidadoso, próprio da razoabilidade. Trata-se do

desenvolvimento da consciência da criança a respeito da natureza dos juízos morais que se constituem apenas num aspecto da moralidade, com a finalidade de conduzi-la à prática da investigação moral. Os juízos morais estão, portanto, condicionados a uma vida inteligente, de modo a tornar o indivíduo capaz de compreendê-los como parte de um contexto, e de saber quando emitir e quando não emitir um determinado juízo.

O desenvolvimento da compreensão ética está estritamente ligado à capacidade da criança em estabelecer a relação parte-todo, ou seja, envolve as ações enquanto relacionadas aos outros e ao contexto. A consciência sobre as consequências das ações individuais com relação aos outros pode ser ricamente desenvolvida através desta perspectiva. Seguem-se a partir daí, os desdobramentos conceituais em direção da política uma vez que a discussão, certamente, desencadeia um processo de debates envolvendo as noções da justiça, da virtude, enfim, dos valores pertinentes à vida democrática. Esta é a contribuição que o Programa de Filosofia para Crianças oferece na formação do indivíduo ético.

A disciplina de filosofia na escola pode fornecer às crianças “modelos” de vida inteligente – pelos personagens das novelas, pela conduta do professor, pelo diálogo na comunidade, pela ação investigativa - para que fundamentadas neles se possa construir igualmente, uma vida individual e social nas bases dos valores compatíveis com a democracia. Os “modelos” adultos, portanto, devem atender às exigências da própria postura filosófica perseguida por Lipman ao propor o seu programa, isto é, devem ser modelos de integridade moral, honestidade e de inteligência apresentando um comportamento ativo, investigativo, curioso e questionador, avesso ao descuido intelectual e às atitudes incoerentes ou displicentes.

Quando o modelo do professor se constitui num personagem que responde seguramente a tudo e a todos sem qualquer necessidade de investigação, sua postura provoca implicações epistemológicas e morais. Pois, além de privar a criança de criar, imaginar e descobrir ativamente, aponta para uma conduta de passividade, acomodação e de aceitação diante de uma autoridade que se coloca como respeitável e digna de apreço, sem que se tenha devotado tais considerações a partir de evidências e de uma avaliação e apreciação própria a uma postura inteligente.

A busca por respostas no processo investigativo revela o conflito de nossas crenças as quais já não mais apaziguam a nossa perplexidade e curiosidade diante do mundo. É preciso impetrar uma nova investida, uma nova investigação. Assim, é importante o incentivo que se



dê na escola para que as pessoas não permaneçam com crenças⁸⁰ cristalizadas e ineficazes na sua lida com a realidade, mas que estejam sempre dispostos a substituírem as respostas que já não mais funcionam por outras que lhes sejam mais eficientes.

É na “comunidade de investigação” que o diálogo acontece e onde um espírito de jovialidade e liberdade se lança ao entendimento da realidade, à compreensão de si próprio em relação ao outro e ao ambiente, e à aprendizagem⁸¹, numa perspectiva e abordagem filosófica. É, portanto, em sala de aula assim organizada, que se desenvolve o respeito às diferenças com relação às pessoas e às idéias ou aos variados estilos de pensar, evitando-se as atitudes aversivas, mas insistindo-se no redirecionamento, na correção, na ajuda, na tolerância e no incentivo, em vista do desenvolvimento do questionamento crítico e da reflexão inventiva.

Contrariando as interpretações piagetianas que podem levar ao entendimento de que a criança não seria capaz de compreender algumas noções basilares para o desenvolvimento ético quando muito jovem, Lipman afirma que o ser infantil não é um animal inferior, isto é, não é incapaz de assimilar e manifestar um comportamento moral baseado em princípios e de participar ativamente num diálogo racional usando inferências lógicas válidas. É importante a seguinte afirmação do nosso autor:

“Como cientistas, podemos ou não ser estritamente deterministas. Mas, como educadores morais, não podemos nos dar ao luxo de escolher. A pressuposição de que a criança é incapaz de raciocinar, de ter um comportamento guiado por princípios, anula a possibilidade de tratá-la como um ser moral, e, portanto, destrói também qualquer possibilidade de esse tratamento ser moral ou educativo. É por isso que a teoria dos estágios de desenvolvimento é incompatível com a filosofia: não pode haver nenhuma discussão filosófica legítima em que um dos participantes considere o outro inferior, não só por preconceito mas por uma questão de princípio” (LIPMAN, 1994a, p. 208).

⁸⁰ Com respeito às crenças, Lipman observa que, quanto às crenças religiosas há necessidade de se estabelecer algumas diferenças. Diferentemente das discussões filosóficas, as quais não se satisfazem enquanto não se explora exaustivamente os seus pressupostos, com as crenças religiosas isso não se dá da mesma forma. Porém, adverte que, se numa discussão em sala de aula aparecer uma questão religiosa, pode-se oferecer oportunidades de pensamentos alternativos, explorando-se conjuntamente, como o homem seleciona suas crenças mas, evitando-se de se encaminhar a discussão para a análise dos conceitos e a busca dos pressupostos, próprios da investigação filosófica. A disciplina de filosofia não deve minar as crenças que as crianças trazem do seu ambiente social mas, pode servir para oferecer-lhes a ocasião de encontrarem as melhores razões e os fundamentos mais firmes, para enfim, poderem se posicionar na vida. Desta forma, o professor de filosofia tem que ter claro para si mesmo as características de uma discussão filosófica na distinção com o que é próprio da argumentação religiosa ou mesmo, da científica.

⁸¹ Em entrevista à Stella Accorinti, professora de Filosofia e Diretora do *Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños*, na Argentina, Lipman esclarece sobre o que entende por “aprender”: “Aprender é adquirir uma compreensão de como suas investigações, se são apropriadas, transformam a situação de aprender tanto como a si mesmo. Aprender é ser capaz de aprender das experiências, aprender de outras experiências, assim como das próprias. Os aprendizes são os que se permitem ser introduzidos no que é desconhecido para torná-lo conhecido. São os que permitem que seus sentidos sejam abertos no que é e suas mentes abertas no que possivelmente possa ser. Aprender é ensinar-se a arte do ensino, de modo que se possa ensinar-se a arte de aprender” (LIPMAN apud ACCORINTI, 2001, p. III).

Quanto às questões que dizem respeito à educação moral das crianças, é preciso, adverte o filósofo, nos livrarmos, enquanto educadores, dos estigmas que têm sido imputados aos mais jovens, ora dotando-os de qualidades angelicais, ora caracterizando-os como uns pequenos selvagens ou animaizinhos “de estimação”. Qualquer especulação nesse sentido, fecha as possibilidades de investigação; em seu lugar se assume uma atitude dogmática e paralizante, por cuja parcela de responsabilidade na construção da sociedade não estamos nos comprometendo. É preciso, antes de mais nada, que os professores mesmos tenham aquelas qualidades do pensamento e comportamento razoável, amplamente discutidas até aqui!

Na verdade, como nos diz Lipman, a criança tem várias disposições de cujo comportamento resultante depende sobretudo dos incentivos dos adultos. Daí decorre a imensa responsabilidade do professor que, servindo como modelo poderá estimular a razoabilidade e, com isso, liberar os poderes criativos, críticos, cuidadosos e deliberativos no pensar e agir infantil. Daí se segue que a criança pode aprender a controlar os seus impulsos, assumindo as conseqüências de suas ações pelo incentivo em atingir a meta do pensamento de ordem superior, resultando no aperfeiçoamento moral da sua formação. Tudo isso, contanto que os adultos propiciem um tipo de disposição consoante a este crescimento que promova a interação, o respeito, a auto-estima, promovendo um ambiente altamente favorável a tais objetivos.

Faz parte da educação moral ensinar as crianças sobre os direitos e deveres isto é, sobre as expectativas da sociedade com relação a elas, mas isto não é tudo. É indispensável que sejam preparadas a pensar de forma autônoma para serem capazes de avaliar tais expectativas de maneira crítica, de se auto-avaliar objetivamente e de renovar a sociedade usando de suas habilidades criativas. No diálogo nas “comunidades de investigação”, através das situações ficcionais das novelas e das discussões filosóficas, tais possibilidades são aumentadas devido à oportunidade que tais recursos oferecem, no sentido de propiciar um distanciamento para a avaliação objetiva das instituições e para a apresentação de novas propostas. Nesse particular, o professor deve ser entendido como um mediador entre a sociedade e os indivíduos em formação e não um árbitro, não devendo com isso, exercer um papel de controlador, de inibidor diante das participações das crianças e jovens ou ainda, de incentivador da mera obediência e do conformismo irracional.

Tanto as crianças quanto a sociedade são flexíveis e podem mudar diante da capacidade criativa humana. Desse modo, diante de uma situação caótica ou indefinida é preciso que se tenha adquirido a capacidade de análise e de deliberação para que se possa fazer as escolhas

com responsabilidade. Daí, ser inútil uma educação moral aos moldes tradicionais, essencialmente preocupadas com a informação acerca dos valores. As crianças precisam desenvolver a autonomia de pensamento, compreender as suas próprias necessidades e as da sociedade e ser capaz de lidar, adequadamente, com a situação em que vivem.

A prática moral de que nos fala Lipman, não se limita a informar à criança e ao jovem a respeito da moralidade, mas em prepará-los para a atividade moral através do exercício do *fazer* no contexto da situação moral. Tal preparo não se define apenas pela estratégia da solução de problemas de inspiração científica, cara a Dewey, mas pela investigação filosófico-educacional. Para que isso ocorra, há necessidade de que antes do agir, se entenda o “significado” da situação visada, juntamente com todas as informações pertinentes sobre o contexto onde uma ação guiada pela razoabilidade será efetivada. O ensino pela “prática moral” sensibilizará a criança pelos aspectos relevantes que devem ser levados em conta na sua ação guiada pelos padrões morais da vida democrática.

Os ensinamentos da estética são extremamente importantes e complementares para a prática moral. Pois, pela dança, pelo canto, pelas atividades rítmicas e pela arte em geral, a sensibilidade, a emoção, os desejos serão desenvolvidos, o que é profundamente educativo também na perspectiva moral. Pois para uma prática moral verdadeiramente racional é indispensável a sensibilidade pela “totalidade da situação” e pelas necessidades e interesses do outro; a capacidade de discriminar, avaliar e de perceber as relações e a pluralidade dos elementos que compõem a totalidade; como também, certamente se necessita da contribuição proveniente da imaginação e da criatividade. Com um traço de agudeza intelectual, afirma Lipman: “Em vez de a inteligência estar sempre competindo com os sentimentos, um educador deveria concentrar-se em tornar os desejos mais inteligentes e a experiência intelectual mais emocional” (LIPMAN, 1994a, p. 218).

Contrariando os que relacionam a inteligência apenas com o cognitivo e o mental, Lipman nos assegura que a inteligência se manifesta no comportamento humano em geral, quer artístico, quer verbal ou qualquer outro. Não há porque então, desconsiderar-se na aprendizagem, os elementos que representam a emoção ou a afetividade, em favor de um privilegiamento do intelectual. A ação educacional contrária também, é perniciosa. Pois não se pode superestimar, todavia, os sentimentos infantis, entendendo as crianças como sendo incapazes de acompanharem com êxito os raciocínios mais elaborados.

Existem vários exercícios para se flexibilizar o pensamento e as ações no âmbito moral. Pode-se por exemplo, separar partes de uma situação moral e imaginar como poderiam ser combinadas nas mais diversas maneiras. Pode-se ainda contribuir para o desenvolvimento da

imaginação moral, exercitando diferentes tentativas de conexões possíveis de relações meio-fim ou parte-todo, por exemplo.

As capacidades imaginativas das crianças e jovens são passíveis de serem aprimoradas pela própria utilização das novelas propostas pelo programa, uma vez que elas permitem a percepção imaginária de uma comunidade em que os participantes se relacionam de forma criativa e criteriosa, promovendo uma situação de estímulo exemplar às crianças ‘reais’ em que podem pensar na perspectiva do “poderia ou deveria ser e não é”, em relação à sua própria situação ou outra produzida por sua imaginação. É a dimensão do ideal onde se pode refletir, dentre outras coisas, sobre os meios possíveis e viáveis para a realização dos objetivos, sobre os valores implicados na ação moral como a coragem, a esperança, a confiança, a responsabilidade, a liberdade e assim por diante.

Outra dificuldade da educação moral diz respeito a consideração de que seja uma disciplina completamente autônoma, cuja essência de sua proposta seria o trato restrito aos ‘valores’, isto é, com os aspectos pessoais e subjetivos. As demais disciplinas seriam aquelas que tratam dos fatos, ou seja, tratariam daqueles aspectos da realidade de ordem objetiva. Novamente, temos aí uma carência da visão de conjunto, esta que é própria da perspectiva filosófica.

As discussões resultantes de tais dicotomias trazem perdas importantes na formação da criança e do jovem e para o avanço da educação enquanto um fator primordial para o desenvolvimento individual e social. Não permite a visão de totalidade da experiência humana produzindo uma reflexão distorcida da realidade e facilmente inclinada ao “subjetivismo”.

Tampouco, nada se muda se apenas tentamos alterar somente os valores. Uma educação sobre os valores nos parâmetros da razoabilidade e desenvolvida no processo da investigação persegue a superação da perspectiva subjetiva sobre os valores em direção à objetividade, permitindo a percepção das evidências factuais para a prática fundamentada nos valores. Ou seja, não devemos aceitar qualquer resposta da criança, oriunda meramente do seu próprio ponto de vista, sem problematizá-lo no sentido de rejeitarmos a validade de tudo o que se professa de maneira casuística e improvisada. A investigação e o uso das ferramentas que a lógica oferece permitem uma análise mais cuidadosa da situação para que as conclusões dela decorrentes sejam apropriadas e consistentes. Em diálogo na “comunidade de investigação” a criança e o jovem têm uma oportunidade ímpar na superação do subjetivismo, uma vez que transformam em fato objetivo, os sentimentos e emoções que manifestam aos colegas e os colocam sob os olhares dos participantes. Os valores, assim entendidos, não vão mais exprimir “os desejos transitórios de alguém”, nem “uma manifestação das altas esferas”, mas

o resultado de uma reflexão à luz da investigação e da razoabilidade. A educação de valores não é transmissão de máximas ou preceitos morais, mas a descoberta de valores na “comunidade de investigação”, pois não há regra moral uniforme para todas as situações, não havendo desse modo, qualquer justificativa de se ensinar a prática moral unicamente pela transmissão de valores.

Os “critérios morais” pelos quais se busca esclarecer a viabilidade de um determinado valor, eles mesmos são flexíveis e sujeitos à reavaliação. Esses critérios servem, todavia, para que a criança possa julgar se uma ação é ou não é moral, pela reflexão diligente e zelosa. Por exemplo, pode-se pensar cuidadosamente a respeito de como uma ação pode afetar alguém; ou como afetaria outras pessoas ou as instituições de uma sociedade, e assim por diante.

Dai conclui-se que a mesma abertura que deverá estar presente em situações de investigação, e que foi defendida até aqui, é a mesma para as situações morais onde poderá sempre existir uma oportunidade para a inovação ao invés de se preconizar uma vivência harmoniosa com o dever. Para que isso seja possível é necessário que as crianças envolvidas na investigação sobre os valores, tenham já dominado as noções de similaridade e diferença, as habilidades de perceber peculiaridades e detalhes de uma dada situação e outras de ordem lógica e filosófica, para que observem quando uma regra moral pode ou não ser aplicada, evitando aquelas que já estão inapropriadas com a situação em questão, e que já podem estar exigindo soluções novas.

Fatos e valores são separados apenas didaticamente mas, na verdade, são uma e a mesma coisa, dizem respeito à mesma realidade, apenas vistas sob diferentes perspectivas. Ou seja, “o deveria ser” não pode estar distanciado e separado do “que é” sob pena de, com isso, se apostar na incoerência uma vez que se considera de um lado o “fazer”, o comportamento, a conduta do indivíduo; do outro, o “pensar” sobre os valores e o refletir.

Talvez seja dispensável assinalar o papel importante da discussão sobre as questões morais na “comunidade de investigação” para se estabelecer as regras de conduta necessárias ao funcionamento desta prática. Temas como a liberdade, a autonomia, o respeito e os tantos outros pertinentes à questão são imprescindíveis para o alcance dos objetivos postos pela razoabilidade. Pela discussão apresentada no âmbito da educação moral é notório o aspecto problemático relativo à noção de autonomia e liberdade. Como e quando conferir à criança o poder de decidir por si mesma?

Para Lipman, ser livre não significa poder fazer o que se quer e do jeito que se quer. Atenta para os possíveis mal entendidos de uma educação que possa promover a libertinagem. Para ele, a liberdade se assenta numa situação determinada e sua prática deve ser resultante de

uma reflexão e uma investigação com todos os requisitos do pensamento de ordem superior, já apontados. Evidentemente, como já podemos constatar pelo que já foi exposto, Lipman não aceita a noção de que se deva conservar o “espírito infantil” nas crianças como aquele ser que depende do adulto para agir e pensar. Isto seria a negação de um de seus direitos. Ao contrário, o professor deve propor situações em que a prática moral possa ser efetivada entre as crianças, dando-lhes oportunidade de ampliar o seu senso de responsabilidade na escola entendida como uma totalidade, promovendo o diálogo que conduza à compreensão sobre a moral, porém acompanhando as crianças no sentido de observar em que medida a aquisição do senso moral está sendo processada por elas. Ao adquirir um senso moral desenvolvido elas passam a agir e decidir por si mesmas com responsabilidade e participam intensamente do processo de decisões do seu grupo.

Desse modo, a filosofia possui um melhor preparo para conduzir o ser imaturo para o comportamento ético, pois é uma disciplina que pode fornecer as noções fundamentais e as habilidades de pensamento para os fins da prática moral, tais como, os aspectos de objetividade, de abrangência e de coerência da situação que se apresenta de forma complexa, exigindo a disposição investigativa; a noção de alternativas, promotora do espírito aberto e flexível; o desenvolvimento de exercícios e práticas que possibilitam o aprimoramento das competências para realizar ações morais.

Além disso, pelo caráter questionador da filosofia é considerada a disciplina que promove o diálogo, o que incita a sensibilidade sobre o outro, a abertura diante da diversidade, o sentido de participação e o entendimento de que o conhecimento não se enriquece de modo privado mas, socialmente na troca entre as pessoas. A aquisição do conhecimento resulta, portanto, de um modo cooperativo de viver. A necessidade de se ter adotado um sentido de confiança, também deriva do ambiente dialógico.

Na “comunidade de investigação”, preservadora do diálogo filosófico, há a urgência de definição clara dos critérios, para que haja organização e funcionamento, como também, para que cada um se sinta seguro e confortável para expor as suas idéias. Como garantia da participação dos alunos, temos que considerar aqueles princípios já tomados por essenciais em outras oportunidades, como a imparcialidade, a globalidade e a coerência.

No diálogo os aspectos cognitivos e afetivos da experiência se entrelaçam. A busca de sentido, o desenvolvimento da autoconfiança no grupo, a participação respeitosa e a sensação agradável por se expressar com liberdade são aspectos afetivos importantes na escolaridade e que são assegurados pela elaboração das idéias nas “comunidades de investigação” e através do diálogo em sala de aula. Com os seus aspectos sentimentais considerados, as crianças



colocam os seus sentimentos a serviço da investigação intelectual e não como fatores impeditivos e prejudiciais ao seu desenvolvimento cognitivo. Assim, passam a alcançar formas de sentimentos mais esclarecidos e desejos mais inteligentes. Esta mesclagem do afetivo e do cognitivo é que deve estar presente numa proposta de educação moral, ao tratar dos conceitos filosóficos.

Na verdade, a criança aprende com os personagens das novelas estilos de pensamento e de vida que estão se estruturando e o que, então, se deve levar em conta para uma avaliação destes estilos. Ao mesmo tempo, percebe que as crianças ficcionais estão construindo, igualmente, um sentido de direção para o seu estilo de vida, que lhes servirão de critérios para as escolhas que passam a realizar nas situações onde se inserem. A partir daí, tendem a acumular experiências, informações e habilidades para a realização de suas metas escolhidas. Lipman assevera: “A criança que não possui um senso de direção lidará com cada situação baseando-se em suposições *ad hoc*. Esse é o pior tipo de empirismo irracional” (LIPMAN, 1994a, p. 237).

Para que a educação moral atinja o seu objetivo e sua realização é preciso que preserve a integridade com respeito aos valores, à prática vivencial, a compreensão do mundo e assim por diante. Isto significa dizer que é preciso elaborar e preservar um todo integral diante do qual necessitamos ser coerentes. De modo que qualquer tentativa de violação, ameaça, desestabilidade desta integridade significa um perigo de auto-destruição. As “boas razões” serão sempre solicitadas quando há necessidade de ajustes das regras.

Com o pensamento de ordem superior a criança terá mais facilidade de entender a integridade da pessoa e da moralidade, assim como, de discernir o que é importante para as suas metas e para as suas escolhas. O papel da lógica, nesse sentido, é modesto. Trata-se simplesmente, de ajudar o indivíduo a diferenciar o que pode e o que não pode contribuir para a vida íntegra de modo a não manifestar incoerência e contradição, através do domínio de certas habilidades de raciocínio e do favorecimento de um conjunto integrado de hábitos e crenças. Como exemplo, podemos observar um desfazer da integridade na prática quando se tenta conviver ao mesmo tempo e sob a mesma perspectiva, com a mentira e a honestidade, conceitos completamente contraditórios. Há neste caso, uma destruição da noção de totalidade da experiência, uma descontinuidade da relação entre parte-todo. A lógica formal ajuda a criança no estabelecimento de critérios para se avaliar a coerência, para a aquisição de hábitos, crenças e disposições enquanto que a lógica das “boas razões”, na justificação de crenças e dos desvios dos padrões de conduta, quando necessários. Porém, ainda atendendo o preceito de globalidade, não se pode considerar a lógica como uma disciplina isolada sem

qualquer relação com a ética, a metafísica e demais disciplinas filosóficas como também, não se pode considerar o objeto em foco da discussão lógica, descontextualizado. Como exemplo disso, podemos citar, o caso da droga que não pode ser amplamente analisado apenas pela lógica. O professor não pode perder de vista a totalidade do processo educacional e da vida de cada uma das crianças.

Desse modo, pela perspectiva moral, o indivíduo aprende que precisa se comprometer com a integridade na *práxis* o que significa preservar a coerência entre o seu pensamento e as suas ações. Cada indivíduo deve, então, manifestar harmonia da sua ação individual com a linha mestra da sua conduta. Sabe-se, igualmente, que a educação moral visa dar condições de controle sobre os impulsos dos desejos que podem tentar cegar a previsão das conseqüências de uma ação. Há, também, a simples falta de atenção, o descuido, diante do que se exige um pensamento rigoroso e atento às ameaças da incoerência e da insensatez.

Lipman entende que foi passada da família à escola a atribuição pertinente à educação moral. Por isso, a necessidade de se desenvolver programas que se leve em conta esta dimensão filosófica e educacional da experiência humana, cuidando de se coibir as tentativas de doutrinação e medidas impeditivas da ação autônoma. Para que a criança tenha a sua formação moral melhor desenvolvida precisamos considerar indispensáveis: a formação de hábitos, a adoção de regras, a consideração dos aspectos estéticos na análise sobre a moralidade, a importância da lógica e os componentes afetivos de toda a experiência humana. Outrossim, não devemos nos esquecer que mais do que a obediência a princípios morais a criança deve aprender a ser mais investigativa, para o aprimoramento da sua formação moral. Precisa perceber que há necessidade de adquirir meios, de instrumentos para realizar a justiça, por exemplo. Há procedimentos necessários que não podem ser preteridos na realização da moralidade. De nada adianta se defender preceitos morais como os de justiça ou de honestidade, se os procedimentos adotados são contrários àquilo que se verbaliza ou se pensa acreditar. Portanto, a conduta moral exige procedimentos morais atentamente considerados.

Lipman acredita que uma educação verdadeiramente ética não desconsidera a literatura enquanto demonstração dos diferentes estilos de pensar e de se comportar e onde se encontram manifestações variadas de relações humanas e de consciência moral. Além disso, é imprescindível que consideremos, igualmente, a competência lógica, a sensibilidade estética e os aspectos metafísicos e epistemológicos da experiência.



CAPÍTULO IV

A FILOSOFIA LIPMANIANA DA EDUCAÇÃO

Como vimos, foi a partir do final da década de 60 que Matthew Lipman começa a se interessar com maior empenho sobre as questões educacionais. Até então, se ocupava como professor das disciplinas tradicionais da filosofia como a lógica, a estética, a metafísica e assim por diante. No caso da “filosofia da educação” por exemplo, vamos encontrar a primeira referência nas próprias palavras de Lipman ao iniciar o seu primeiro romance filosófico o *Harry Stottlemeier's Discovery* em 1969, que foi publicado posteriormente em 1974. Sobre isso assim se expressa no seu *Philosophy for children: Some assumptions and implications*:

“Depois de escrever outros dois ou três capítulos, entretanto, eu comecei a ter algumas dúvidas. Comecei a suspeitar que os estudantes seriam responsivos à história somente se ela fornecesse a eles idéias provocativas para discutirem. Tais idéias – idéias contestáveis e importantes – poderiam ser encontradas na filosofia. Rapidamente eu adicionei um capítulo que tratava de alguns temas da filosofia da educação, seguidos por capítulos sobre a filosofia da mente e a filosofia das ciências sociais. Esta abordagem parecendo-me correta, fiz com que eu adicionasse subseqüentemente, outros capítulos tratando de temas da filosofia da religião, da filosofia da ciência, da filosofia da investigação. Pouco depois, um capítulo adicional foi incluído, sobre o raciocínio condicional e mais dois, sobre o pensamento crítico” (LIPMAN, 1976, p. 06).

Deste modo, parece-nos ser esclarecedor apresentarmos a definição de Lipman sobre “filosofia da educação”. “A ‘filosofia da educação’ é uma divisão da filosofia no sentido clássico. Como a maioria das ‘filosofias de ...’, busca o máximo de generalidade e abstração dos conceitos com que lida (como a distinção entre ensinar e instruir ou entre aprendizagem e treinamento)”⁸². Nesse particular, é importante verificarmos novamente a respeito do entendimento do autor sobre “filosofia para crianças” também chamada por ele de “filosofia educacional” que é a filosofia essencialmente voltada ao concreto e a aplicabilidade prática. Deste modo, entendemos que, sendo a filosofia da educação uma parte da filosofia clássica, como explica Lipman, tem como ponto de partida os conceitos, idéias, pensamentos que foram frutificados na mente dos grandes filósofos.

⁸² Conforme comunicação entre esta autora e Lipman, por correio eletrônico, durante a pesquisa. Dia 25 de novembro de 2002, segunda-feira, às 15: 17 h.



Podemos exemplificar esta idéia com o próprio tema do presente trabalho. Este ao buscar as bases filosóficas sobre as quais se assenta o autor em estudo, empenha-se a compreender a perspectiva teórica através da qual o seu olhar de filósofo aborda a educação. E é a partir da ótica filosófica que trata das questões educacionais com os requisitos de pensamento que ele defende na sua proposta de ensino de filosofia para as crianças e jovens: um pensamento crítico, mas cuidadoso e criativo, voltado portanto, para os aspectos epistemológico e lógico, ético e estético da atividade cognitiva.

Ao escrever o seu *Harry*, Lipman busca um tema interessante às crianças, algo que estivesse presente no repertório de suas experiências. Decide-se pelo tema “por que vamos à escola” ou seja, o problema da educação. Sobre essa passagem faz um comentário elucidativo sobre como entende a filosofia da educação. Vejamos:

Quando escrevia o capítulo sobre a educação me ocorreu que se tratava realmente da Filosofia da Educação. Não era algo “sobre”; simplesmente tratava do que ela “é”. Assim então, por que não adicionar outros capítulos cada um incluindo uma “filosofia de”?... Desse modo continuei com um capítulo de filosofia da religião e outros da arte, ciências e investigação (LIPMAN apud MORIYÓN, 2002, p. 34).

O tema “educação” parece interessar muito Lipman pelo menos a partir da década de 70. Quanto às queixas que ele sistematicamente apresenta com respeito à educação atual não podemos negar uma certa concordância com a maioria delas, por retratarem com muita proximidade a situação educacional da atualidade, sendo por isto, bastante relevantes. Segundo o seu ponto de vista o que está sendo feito é uma série de remendos para se encobrir uma imperfeição de caráter interno e mais fundamental. Nada adiantaria ser feito se não houver um enfrentamento direto diante do conjunto de princípios e de diretrizes educacionais que compõe uma filosofia da educação com traços de uma visão tradicional de educação. Numa perspectiva mais pragmática, Lipman defende a revisão dos fundamentos e dos critérios assumidos pelos educadores.

4.1. A Influência Grega no Pensamento de Lipman

Para aqueles que estão familiarizados com Matthew Lipman, não se constitui nenhuma novidade a inspiração deste autor nos pensadores gregos, em especial Sócrates. O reconhecimento da relação entre o pensamento do filósofo norte-americano com a tradição

grega, no caso particular deste estudo, no que diz respeito à influência socrática-platônica, parece ser extensamente observado e sobre a qual, muitos estudos têm sido produzidos.

Como vimos, a formação profissional de Lipman se deu no âmbito da filosofia, tanto no nível de graduação e de pós-graduação (Universidade de Colúmbia, 1948 e 1952) e no pós-doutoramento (Universidade da Sorbonne, na França, e Universidade de Viena, na Áustria, 1952). Toda esta extensa experiência na disciplina de filosofia nos Estados Unidos e Europa enriquece o seu pensamento.

A tradição que reconhece a Grécia Clássica como o berço da filosofia não é indiferente a Lipman. A constatação entre os historiadores da filosofia em considerar Sócrates, um marco excepcional nesta tradição, que junto com Platão e Aristóteles, vão constituir as figuras emblemáticas do pensamento ocidental, parece-nos evidente, marcar também o jovem Lipman. Ainda mais no caso em que passa a refletir sobre questões que envolvem a educação, tema este que entre os gregos, “situa a condição da filosofia dentro de um contexto educacional de formação” (CHITOLINA, 2000, p. 30).⁸³

Reivindicando o resgate do papel essencial da filosofia enquanto atividade socialmente significativa, Lipman apela para a ação socrática na Grécia Clássica que procurava democratizar o ensino da filosofia como uma disciplina de incrível aplicabilidade, podendo se constituir num frutífero modo de vida, numa investigação compartilhada, dialógica. Seu entendimento do *dia-logos* é “busca em comum”, investigação que estimula a troca, a inter-relação e a interação com os pares⁸⁴, ao invés de visar como em Sócrates a “busca interior”. A dialética socrática é essencialmente espiritual, busca o desenvolvimento e o exame da consciência, o progresso interior do indivíduo que almeja alcançar a verdade moral nas discussões sobre a justiça, a coragem, etc. Para isso, propondo perguntas, Sócrates desenvolve a maiêutica para destruir os preconceitos, as crenças falsas, as opiniões que revelam a ignorância do interlocutor, em consequência disso, purga a alma revestida do falso ou aparente conhecimento. Nesse particular, são ilustrativas as seguintes declarações: “Conhece-te a ti mesmo”, “Sei que nada sei”. Partindo destas famosas máximas, deflagra uma nova postura diante do conhecimento, entendendo-o não como uma sabedoria em si mesmo mas, processo e

⁸³Em sua tese de mestrado, Chitolina apresenta uma citação de Gagnebin que afirma: “... reflexão filosófica e reflexão pedagógica nasceram juntas, porque é em redor da questão da *Paidéia* que se constitui o primeiro ‘sistema’ que se autodenomina de ‘filosófico’, o pensamento de Platão” (GAGNEBIN apud CHITOLINA, 2000, p. 30)

⁸⁴Inspirado em George H. Mead, Lipman acredita que a criança precisa ser antes um ser social para aprender, i. é, é na interação que se dá o conhecimento. Para isso, defende como o fez Dewey, o professor mediador e o que não quer dominar; o intercâmbio de experiências, de idéias; a conversação ou o universo do diálogo como característica da educação.

busca da verdade, cujo percurso nos torna mais humildes pela nossa reconhecida ignorância e obstinados no prosseguimento. Mostra-nos como pensar, cujo ofício não se pode fazer por outrem. Pela conversação, pelo diálogo, pelo uso cuidadoso das palavras, pelo ouvir e falar se desenvolve o pensar que deve estar fundado na lógica e na experiência. “A vida sem o teste da crítica não vale a pena ser vivida”, afirma Sócrates.

O aporte da maiêutica e da dialética socrática através da análise, crítica, refutação e indução são fontes inspiradoras para Lipman. Pretendendo recuperar a curiosidade, a admiração e o deslumbramento sufocados pela educação impositiva, não-diálogica, procura resgatar o entendimento da filosofia como a dimensão privilegiada da *pergunta*, instaurando um campo fértil para a indagação, o combate ao tradicionalismo exacerbado, ao acomodamento intelectual e aos preconceitos cristalizados pelos costumes.

Enquanto “parteiro das almas” Sócrates defendia a postura de auxiliar, não a de pai, no nascimento das idéias, suscitando no “parturiente” um trabalho de realização íntegra e desejosa. Daí a preocupação meticulosa pelo conhecimento interior, pelos juízos que fazemos sobre as coisas. Portanto, há necessidade do pensar por si mesmo de modo incessante e vigilantemente criativo, atento aos estímulos ocasionados pelas mais diversas formas de conhecimentos e habilidades já realizados por outrem. A nossa criatividade deve se nutrir neste berço dialógico para a aquisição do pensamento autônomo, cuidadoso, crítico e criativo, defende Lipman.

Seria ilustrativo considerar que Lipman prefira caracterizar o seu campo de atuação profissional de “filosofia educacional”, uma filosofia prática, ao invés de “filosofia da educação”. Para ele também, Sócrates foi o “primeiro filósofo crítico” o que não lhe dá o crédito de “fundador da filosofia”, pois o pensamento crítico⁸⁵ enfatiza o “pensar bem”, enquanto que a filosofia enfatiza o pensamento profundo; o primeiro, pretende realizar bem o processo de busca, enquanto que a filosofia quer saber o “que” é.

⁸⁵ O **pensar crítico** para Lipman, possui outros componentes que somente o raciocínio. Enquanto os não filósofos, os cientistas, enfatizam a “solução de problemas” ou a “tomada de decisões”, os defensores do pensar crítico o vêem como atribuição da filosofia e da lógica enquanto são disciplinas normativas voltadas para a especificação do que a excelência no pensamento deveria ser. O julgamento é um componente importante do pensar crítico. No entendimento de Aristóteles os julgamentos poderiam ser: práticos, produtivos e teóricos. Quando bem desempenhados, orientados por bons procedimentos e instrumentos adequados, passaria à “sabedoria”. Para Lipman, o pensar crítico: a) facilita o julgamento; b) se fundamenta em critérios; c) é autocorretivo; d) é sensível ao contexto; e) quando envolve todos estes aspectos se caracteriza por ser “um pensar hábil”. Para se comparar qualquer coisa são imprescindíveis os critérios ou padrões que às vezes são vagos como por ex., o critério de maturidade: 18 anos ?! Algumas vezes são ideais (ex: Platão); outras, de convenções; de unidade de medida ou de níveis mínimos. De qualquer forma, são instrumentos valiosos do procedimento racional que precisa ser ensinado para que se desenvolva o pensar crítico nas crianças.

Em Lipman, o diálogo, a reflexão feita em comum, objetiva o desenvolvimento do raciocínio lógico e o senso crítico da criança, seu pensamento autônomo, cujo desenvolvimento do eu é um efeito natural. A autonomia intelectual fundamenta a autonomia pessoal; a prática reflexiva subsidia a prática do indivíduo, num sentido mais amplo. É aí que se distancia de Sócrates em favor de Platão, cuja dialética pretende ser mais científica do que um exercício moral de conhecimento individual ou exame da consciência. O método científico – a dialética – esboçado por Platão, distancia-se do sensível para captar as essências puras das coisas, no mundo das Idéias. Tanto em Platão como em Lipman há uma ênfase no desenvolvimento do raciocínio e a filosofia alcança a manifestação mais plena de *logos*, uma atividade de privilegiada importância para a restauração da sociedade. Mas, em desacordo com Platão cujo racionalismo radical e elitismo rejeita, prefere a democratização do ensino de filosofia, como bem o fazia Sócrates.

Lembremos que Platão idealizava a correspondência necessária entre o conhecimento e o poder. Projetou um plano para atender esta prerrogativa, na sua *A República*, para dar poder aos que sabem. Lipman entende que isto não se aplique nos dias de hoje nas sociedades democráticas pois, observa que há os que sabem mas não sabem fazer. Há necessidade de se partir da deliberação para o julgamento. Para ele, o conhecimento em si mesmo ou a quantidade avolumada de conteúdo, isoladamente, não resolve. Questões relativas à racionalidade podem ser ensinadas; mas aquelas sobre a criatividade só podem ser encorajadas. Ninguém pode ensinar ao outro o pensar por si mesmo, embora isto seja realizável pelo estímulo, criando-se o ambiente no qual se possa descobrir como se ensinar a pensar por si mesmo.

A dialética em Lipman é da ordem do racionalismo mas, de forma interativa onde o pensamento se soma com as experiências dos indivíduos numa dimensão cognitiva e sócio-afetiva; visa o desenvolvimento do raciocínio como instrumento pedagógico que pretende alcançar o aperfeiçoamento individual em vista de uma melhor sociedade. Concorde que a democracia deverá ampliar o seu conceito para aquele de uma sociedade constituída por um conjunto de comunidades participativas e investigativas, ao invés de apenas se preocupar em garantir ao indivíduo a privacidade no voto, mas não acredita em nenhuma possibilidade de mudança significativa sem a consideração séria sobre a ênfase no papel da educação e da disciplina obrigatória da filosofia, em particular. Assim, nos ilustra Lipman:



“Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação enquanto investigação, assim como uma educação para a investigação. Isto implica na conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento – não requer desembolsar imensas somas de dinheiro” (LIPMAN, 1995c, p. 356).

A “comunidade de investigação” tem o papel mediador entre o âmbito educacional e o sócio-político isto é, uma interseção embriônica entre a educação e a democracia. Esta idéia pode ser assim apresentada:

Instituições
educativas em geral

* Comunidade de
Investigação na escola

A democracia enquanto
investigação

A autocorreção que é possibilitada pela investigação capacita os indivíduos a descobrirem as suas fraquezas e a corrigirem as suas falhas, os métodos e procedimentos inadequados dentro da comunidade de investigação⁸⁶. A autocorreção nos procedimentos das comunidades de investigação em sala de aula, quando internalizada, passa a ser ampliada nas ações participativas dos indivíduos estendendo-se para a sociedade em geral, com isso contribuindo para a formação da democracia.

A “pergunta” para Lipman, no contexto do diálogo, possibilita a abertura para inúmeras perspectivas e no conseqüente enriquecimento do pensamento. As crianças buscam a filosofia como a possibilidade de transformarem as perguntas e de aperfeiçoarem o seu modo de questionar e não de simplesmente, obterem respostas novas às perguntas antigas. Como bem ilustra com esta passagem:

Quando pensamos por nós mesmos, em uma situação que não seja de uma conversa com outras pessoas, nossas deduções derivam de premissas que já conhecemos. Conseqüentemente, a conclusão inferida não é, de maneira alguma, extraordinária. Mas, quando ninguém conhece todas as premissas, como ocorre freqüentemente, no diálogo, o processo do raciocínio possui muito mais vitalidade, e a conclusão pode surgir de modo consideravelmente inesperado” (LIPMAN, 1995c, p. 66-7).

A “comunidade de investigação” dá senso de direção a partir da qualidade gestáltica da situação única e imediata experienciada⁸⁷. Como em Sócrates, entende que devemos seguir,

⁸⁶ Essas constatações de Lipman foram inspiradas em Charles Peirce que emprestou ao autor a expressão “comunidade de investigação”.

⁸⁷ Idéia trazida das suas leituras de John Dewey, para quem os todos contextuais, áreas e situações fornecem a qualidade imediatamente universal, única e individual, i. é, tais qualidades orientam a investigação e garantem o

no que diz respeito aos materiais didáticos, assuntos, etc., conforme para onde o argumento nos conduzir no diálogo. Dando seguimento a esta idéia, a escola e a universidade devem constituir-se em espaços de investigação onde o discurso possa ser defensável, o que passa a ser uma responsabilidade cognitiva. O processo educativo para ser de excelência deve visar pessoas razoáveis e justas, com “julgamento equilibrado”, que é o resultado da integração dos elementos crítico e criativo, e além disso, cuidadoso que é o elemento ético já analisado. Por parte da criatividade, se garante a transformação daquilo que é estabelecido em algo radicalmente diferente; a criticidade vai permitir o pensamento autônomo, razoável, com critérios de julgamento e embasado em “boas razões”⁸⁸.

Com respeito à idéia de racionalidade “platônica” no sentido da ênfase no desenvolvimento intelectual pelo método dialético, ou lembrando a crítica nietzscheana a Sócrates segundo a qual o filósofo grego advogava que *apenas o sábio seria virtuoso*, ou que associava o inteligível ao belo, Lipman vai defender uma posição onde aparece a “razoabilidade” que é a racionalidade acrescida pelo julgamento, associando o velho socratismo ao pragmatismo com a forte presença de seu esteticismo. Parte das experiências das crianças trazidas ou sugeridas nas “novelas”, que como instrumentos formará o “bom julgamento” reconstruindo a experiência com o pensamento de ordem superior.

Assim, o paradigma socrático-platônico em Lipman, faz um aporte na maiêutica e na dialética socrática (análise, crítica – a *ironia*, refutação, indução – i. é, parte dos casos particulares para atingir as verdades universais), como também, apela ao desenvolvimento intelectual platônico ou do raciocínio quanto à natureza do conteúdo do discurso.

A importância lipmaniana atribuída à lógica nos lembra o outro grego clássico que não poderá deixar de ser citado, Aristóteles, cuja lógica formal vai servir como ciência normativa para estabelecer os critérios, aperfeiçoar a coerência da linguagem, o julgamento e o

padrão de pertinência do tópico de discussão. Toda a “comunidade de investigação” possui uma *exigibilidade* que dá sentido de direção, que é partilhado por cada participante, dando, desse modo, pertinência para a discussão.

⁸⁸ Nas leituras de Lipman devemos nos atentar para conceitos importantes e indispensáveis ao entendimento de seu pensamento, tais como: O “pensar” pode ser de duas modalidades: 1. algorítmico: ênfase no método; no caminho; no procedimento ao longo do qual o pensamento se movimenta; usa a lógica formal; é metodologicamente perfeito, indo das premissas à conclusão; preserva a verdade. 2. Heurístico: ênfase nos resultados, nos meios que levam aos resultados. Não existem critérios para se perceber a consistência entre meios-fins. Perigos: a) os meios justificam os fins; b) consequências adicionais indesejáveis. Porém, a) é receptivo à criatividade e ao sucesso; b) pode triunfar antes a estética do que a ética, podendo levar ao amoralismo; c) apresenta dificuldades em se perceber a diferença entre metas de longo prazo e as metas imediatas. 3. A saída de Lipman é então, o pensar de ordem superior: o aperfeiçoamento do raciocínio e do julgamento, onde se possa estabelecer uma distinção entre o discurso lógico e o ilógico; onde haja a aquisição de princípios lógicos e a aplicação destes na prática (LIPMAN, 1995c, p. 90-94).

raciocínio, mas, sempre dentro de um contexto experiencial e adaptadas a uma linguagem familiar à criança. Ao elaborar a sua primeira novela ou romance filosófico para as crianças, Lipman assim se explica:

“Um colega sugeriu que a lógica já estaria {presente} nas histórias das crianças, encoberta de alguma maneira. Portanto, escrevi uma história breve, pontual, muito curta (em modo ficcional, narrativo, dialógico) acerca de uma criança da quinta série que descobre o princípio lógico da conversão, o qual eu suspeitava que era o bloco principal do edifício da lógica aristotélica. Elegi esta lógica, apesar de sua reputação de estar passada de moda, pois está intimamente ligada à linguagem. Em outras palavras, é a linguagem o que todavia, não perdeu suas conexões com o significado” (LIPMAN, 2001a, p. I).

Lipman ainda nos lembra Aristóteles, com sua insistência de que a criança é naturalmente levada a maravilhar-se. O “maravilhar-se”, o “espanto”, são pré-requisitos para o processo do conhecimento ou a origem do questionamento filosófico para ambos. Voltando à lógica formal, Lipman utiliza também ao lado desta, a lógica informal e a relacional, priorizando a “lógica das boas razões”.

Alunos que praticam o bom julgamento, fazendo mais do que o simples pensar, aumentarão a quantidade e a qualidade do significado do que lêem, escrevem e expressam. Assim, ao lado do pensamento crítico composto por habilidades, normas e referências, há o pensamento criativo, um terreno existencial, típico da arte, onde não há referências claras, onde cada ato poderá se constituir numa referência, onde há uma abrangência infinita de critérios.

Para o bom julgamento é preciso a “sensibilidade pelo contexto” pois: a) algumas situações são excepcionais ou irregulares e podem passar a ser importantes no julgamento de algo; b) em algumas situações, as limitações e contingências podem ser admitidas ou serem consideradas; c) no contexto, algo que parece absurdo, ganha significado; d) há evidências atípicas; e) o contexto exprime, de forma íntima, os significados. Há necessidade portanto, de percebermos a singularidade dos fatos e, ainda, observarmos que não há habilidades cognitivas melhores ou piores ou palavras melhores ou piores em si mesmas e independentes do contexto.

Dialogar em sala de aula não significa portanto, necessariamente expor uma teoria. O diálogo pode se constituir, antes de qualquer coisa, na capacidade de se saber formular perguntas significativas e de se dar continuidade a uma conversa. Trata-se do amor pela troca



na reconstrução humana abrindo-se ao pluralismo de idéias. O *logos* é incorporado na valorização das virtudes éticas, como o respeito ao outro, ao pluralismo, etc.

Decorre do exposto que, uma reconstrução da experiência, individual e social é fomentada por um tipo de educação cujo processo reflexivo esteja em curso. Trata-se de uma revolução não somente pedagógica mas, política e de formação do homem, individual e social, no seu sentido mais amplo.

Podemos até aqui enumerar algumas idéias que podem servir como pontos centrais da discussão que foi realizada dentro deste tópico:

1) Embora haja claramente, nos escritos de Lipman, uma inspiração em Sócrates (e não, evidentemente, em apenas nele), há fatores diferenciadores importantes. Sócrates não ensinou a filosofia de maneira acadêmica e dentro de uma instituição formal de educação. Lipman, desde o início da formulação de sua idéia sobre o ensino de filosofia às crianças, se mostra comprometido com a situação de seu país, onde uma intensa discussão sobre o papel da educação na construção social, enquanto escola, se fazia presente de forma cada vez mais ampla, contexto este que vai gerar idéias como a da "excelência em", por exemplo, e que Lipman também utiliza quando trata de "excelência no pensar". É com este sentido que Lipman defende a obrigatoriedade da filosofia já no ensino fundamental, por várias razões uma das quais, seria o seu papel nas sociedades democráticas de hoje, onde há um forte compromisso com a investigação. Há necessidade de que a "democracia liberal" engajada na defesa da privacidade individual do voto se transforme num modelo de organização social e política onde a participação dos indivíduos nas comunidades seja cada vez mais efetiva e ampla, porém de forma inteligente e razoável. E isso passa "necessariamente" pela educação, para Lipman. Daí a importância que este autor credita às "comunidades de investigação".

Para Platão, como já foi mostrado, o conhecimento e o poder deveriam ser na verdade, faces de uma mesma moeda, quanto à questão da legitimidade da autoridade. Por outro lado, conforme a visão política de Lipman, na democracia nem sempre isso tem acontecido suficientemente pois, há os que têm o conhecimento sem saber o que fazer com ele ou o fazendo de forma inadequada. Hoje é crescente a exigência que é feita às escolas com respeito ao ensino aos jovens para que os mesmos saibam usar o que sabem ou ainda que tenham "mais" informações ou conhecimentos". Lipman acredita entretanto, que se reavaliarmos o currículo atual e os conteúdos enfatizados pela escola constataremos que, o que é preciso na verdade, é considerarmos a deliberação, o julgamento e a ação razoável como importantes objetivos a serem perseguidos na formação educativa, permitindo a autonomia do pensamento.

Por isso em sua visão, as crianças devem aprender desde cedo, a pensar de forma mais prática tornando-se melhor preparadas a enfrentarem as situações problemáticas pelo hábito de refletir que lhes será inculcado pela prática filosófica. Segue-se do exposto, a presença de um conceito de “conhecimento” visto pelos dois filósofos a partir de pontos de vista muito particulares.

2) Por ser a escola um ambiente estruturado em que freqüentemente se enfatiza a disciplina e a ordem e cuja linguagem é uniforme e quase sempre indiferente ao contexto, em consequência, inibe a iniciativa, a imaginação, a criatividade e a reflexão autônoma dos mais jovens. O que precisamos da escola é o empenho em formar pessoas razoáveis, isto é, com conhecimento e razoabilidade (racionalidade temperada com o julgamento). Pessoas que pensem por si mesmas e que tenham compromisso com a investigação. Que produzam textos defensáveis e que pensem excelentemente, e por si próprias; e, que com isso se tornem seres cognitivamente responsáveis. Que possuam julgamento equilibrado cujos componentes sejam nutridos pela criticidade, criatividade e pelo cuidado. Eis alguns dos postulados lipmanianos.

Nesse sentido, já desde Sócrates e também com Kant, há a defesa do pensar crítico e a rejeição àqueles que deixam os outros pensarem por eles. Mas, com a noção de "comunidade de investigação" enquanto autocorreção, torna possível um tipo de conversação em que a investigação implique na descoberta das fraquezas e falhas do participante, o que exige a correção dos métodos e procedimentos uns dos outros no contexto de sala de aula. Daí, o entendimento de Lipman sobre o ensino de filosofia enquanto prática filosófica coletiva que busca a internalização do diálogo e que com isso promove o pensamento excelente incorporando em cada um o prazer e o hábito de refletir.

3) Com respeito a ênfase dada à lógica na proposta de filosofia para crianças e jovens, percebemos pelo estudo realizado que além dos conteúdos e procedimentos heurísticos (resultados) e algorítmicos (métodos) também se faz necessário a lógica das "boas razões", a boa inferência e o julgamento em bases da razoabilidade, conforme o que já foi explanado .

4) Uma questão que merece a atenção ao nosso ver , diz respeito à possibilidade de Lipman ter diferenciado no paradigma socrático-platônico, o que seria próprio a Sócrates e o que deveria ser atribuído ao pensamento típico de Platão, uma vez que em nossa análise reconhecemos a importância de ambos os filósofos em sua formação. Talvez para tentar abordar o problema poderíamos lembrar uma passagem de Lipman que diz:

“Se há uma teoria da educação em Sócrates, esta não é explicada muito detalhadamente; ao contrário, ela encontra-se implícita em sua prática. Mas, Platão leva a prática de Sócrates

realmente a sério, e sua resposta a ela caminha em direção à teoria. (Com isso não estou negando que Platão é também um grande inovador em termos da prática educacional). Talvez não seja exagerado afirmar que as reflexões de Sócrates sobre a prática começaram com a prática dos seus contemporâneos e depois passaram para as suas próprias, ao passo que as reflexões de Platão começaram com a prática de Sócrates e se direcionaram para as considerações teóricas” (LIPMAN, 1995c, p.377)

Com tal afirmação somos tentados a acenar positivamente.

Embora, como já foi mostrado no decorrer deste trabalho, Lipman tenha composto um corpo teórico onde observamos a influência pragmatista como o eixo central do seu pensamento com especial destaque a Dewey, não desconsideramos uma significativa marca do existencialismo na sua formação. Lipman parece ter assimilado principalmente as noções de responsabilidade e de escolha vinculadas à uma visão de futuro, de projeto, noções que repousam principalmente, em sua ética e em sua filosofia da educação. Do mesmo modo, suas leituras de Wittgenstein e de outros importantes filósofos da tradição analítica foram de alguma forma incorporadas ao seu pensamento e que podem ser deduzidas das idéias apresentadas ao longo deste trabalho.

4.2. Aspectos Gerais da Filosofia Lipmaniana da Educação

Em contato com o meio e diante dos problemas que povoam a experiência humana, o conhecimento só pode ser concebido como uma construção a partir das descobertas que vão se sucedendo em ambientação dialógica. Contrariamente à tradição educacional da transmissão dos produtos do conhecimento que foram e são construídos pelas gerações, Lipman parte do caráter adaptativo da ação humana diante de tudo o que causa perplexidade dentro das novas situações, num esforço contínuo e ativo para uma compreensão global, mas o que deve ser preparado de maneira inteligente, crítica e perspicaz com criatividade e imaginação na composição da totalidade e com juízos fundados na razoabilidade.

A aprendizagem, neste panorama, é concebida como uma atitude experimental e investigativa que acompanha a curiosidade, o maravilhamento mas, sobretudo, a dúvida e a pergunta diante das ambigüidades e das certezas. A educação é tomada como uma reconstrução da experiência pois, sendo incessante o movimento de adaptação do indivíduo ao meio, faz-se necessário que haja o seu reajustamento de modo que sua aprendizagem ocorra num processo de ações, experiências, conhecimentos e projetos novos, e que nunca seja entendida como acabada. Essa perspectiva lipmaniana se aproxima de uma visão

construtivista no sentido de ser um enriquecimento cognitivo na troca , no diálogo, na interação – dentro da comunidade, que é o ambiente mais propício para a construção do conhecimento e da aprendizagem pela descoberta e discussão, daí o seu caráter sócio-construtivista, próximo à perspectiva de Vygotsky. Naturalmente, o uso destes termos, que correntemente se referem a uma abordagem específica, em Lipman, há de se considerar a construção contínua pelo simples caráter do fazer filosófico. Nesse sentido, não significa o esforço pelo conhecimento no encalço da verdade mas uma busca da compreensão globalizante da experiência numa existência qualitativamente superior realizada pelo processo do aperfeiçoamento humano que é traçado pelos princípios e pelas ações de uma educação filosófica.

Eis alguns dos aspectos pragmatistas de Lipman, que ao se contrapor a uma proposta de cunho intelectualista, ressalta a expectativa de melhor alcance adaptativo diante das situações problemáticas do cotidiano, na fundação de uma sociedade mais democrática. Para isso ser possível, o núcleo de sua proposta não se traduz no acúmulo de informações, mas no desenvolvimento intelectual, afetivo e moral que mobiliza os indivíduos para uma ação mais eficaz, percebendo com clareza as relações da parte-todo, meio-fim e meio-consequência.

Sendo a inteligência, na ótica lipmaniana, a capacidade de percepção do que é essencial e da ação eficaz que estabelece uma união concisa com as consequências do agir, apresenta especificidades. A ação compreensiva e inteligente ocorre num contexto onde as observações das relações permitem as mais diversas visões. Move-se pelo desejo por criação, pela influência do meio e pela melhoria da ação futura. Ou seja, uma ação sobre o mundo exterior em vista do cotidiano mais equilibrado e adaptado possibilitado pelo pensamento bem estruturado, pelo pensamento excelente ou de ordem superior.

O pragmatismo de Lipman revela-se como uma proposta para a compreensão inteligente que age em busca do bem estar existencial dos indivíduos nos seus aspectos afetivos, cognitivos, psicológico ampliando para uma atuação social mais eficaz, com isso, promovendo o bem estar social. Sua proposta de filosofia para crianças é a tentativa de facilitar o contato da criança consigo mesma, com os seus pares, com o seu mundo experiencial.

O pensamento excelente, eixo central da proposta lipmaniana, se manifesta num processo de integração da ação presente vinculada as ações passadas em vista de uma ação futura em que se dá uma reestruturação da experiência bem articulada com o contexto onde se realiza. Donde decorre uma melhor qualidade existencial. O pensamento é entendido por seu

papel integrador no processo da experiência que é considerada, como vimos, pela perspectiva do princípio de continuidade.

Pelo exposto, não é difícil observarmos os pontos de ligação do pensamento lipmaniano com toda a tradição dos filósofos pragmatistas, em especial com Dewey, a quem muito nos referimos no desenvolvimento deste trabalho.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IMPACTO DE LIPMAN

Embora tenhamos organizado todo o material coletado de autoria de Matthew Lipman dentre os seus livros, artigos, videos, entrevistas e outros para a realização desta pesquisa, de forma a possibilitar o nosso entendimento acerca do processo de formação do autor, gostaríamos de assinalar que para o filósofo sua carreira profissional não seguiu percursos diferentes em nenhum momento do desenvolvimento de seu trabalho, pois tudo o que fez, desde o início de sua carreira, é nada mais nada menos, a exata e mesma coisa: filosofia.

Durante o transcorrer da exposição da presente pesquisa, percebemos claramente as ligações de afinidade do pensamento lipmaniano com relação a vários autores, mas em especial se destaca John Dewey, a quem o próprio Lipman confessa dever muito de sua inspiração filosófica e educacional. Em sua obra *Natasha* (1997) o nosso autor pontua claramente alguns dos principais conceitos cujas bases de sua compreensão lhe foram fornecidos pelo velho filósofo pragmatista, a saber, a experiência, “um evento cognitivo/afetivo unificado que, ao mesmo tempo, provocaria e sustentaria uma reflexão continuada na classe” (LIPMAN, 1997a, p.15).

Com efeito, o seu esteticismo que se constituiu desde o início de sua carreira parece orientá-lo para uma visão em que a experiência sai definitivamente do âmbito naturalista no qual Lipman se fundamentava inicialmente. “Eu ainda estava preso ao behaviorismo social do pragmatismo norte-americano, que me fazia tender a privilegiar a ênfase na interação com o ambiente, que eu encontrava em Piaget”⁸⁹ (LIPMAN, 1997a, p. 13). Com uma concepção sobre a experiência em que tanto a racionalidade quanto a imaginação oferecem à investigação filosófica um material de análise reflexiva, a verdade, em termos de apreensão certa e segura, parece se tornar desestabilizada. A busca é compreensiva e apreende significados mas, nunca o conhecimento definitivo.

⁸⁹ Com respeito a Piaget vejamos o que nos diz Lipman, embora reconheça a imensa contribuição daquele intelectual: “Aparentemente, tudo o que Piaget pode sugerir aos educadores é que eles adequem a educação da criança às etapas de seu desenvolvimento lógico. Ora, essa parca recomendação ou é errônea em si mesma, ou sujeita a uma interpretação errônea. Ela não permite o desenvolvimento do pensamento em educação. E ela sugere que – dado que a criança pensa de forma concreta, em certo sentido, durante seus primeiros anos – sua instrução durante esse período deveria ser concreta. Metodologicamente, isto é altamente discutível” (LIPMAN apud DANIEL, 2000, p. 31).



Um outro conceito se refere à ênfase sobre o fator social, também fundamentada nos escritos de George Herbert Mead e Lev Vygotsky, que desperta em Lipman a percepção de que tal idéia trata de um elemento indiscutivelmente contributivo nos padrões de comportamento cognitivo e lingüístico. Observa o filósofo que se esta crença for adotada pelos educadores provocará, certamente, na ambientação de sala de aula e na relação professor/aluno e aluno/aluno uma responsabilidade sem precedentes no que diz respeito à aprendizagem e ao ensino.

Lipman se atrai por Vygotsky ainda na década de 40, quando lê os seus livros pela primeira vez. Nessa leitura, o filósofo encontra outros pressupostos importantes, como aquele que aponta para a necessidade de o ensino puxar o desenvolvimento para frente e se torna deslumbrado com as novas possibilidades que Vygotsky indica em oposição aos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança de Piaget. Além disso, o tema sobre a conexão entre ensino e desenvolvimento mental causava-lhe grande interesse pelas idéias, já encontradas também em Dewey com respeito à primazia do pensamento ao invés do conhecimento.

Os impulsos sociais da criança são colocados na berlinda educacional por Lipman que inspirado em Dewey, Mead e Vygotsky desafiam as idéias piagetianas no sentido de provocarem questionamentos sobre os efeitos que as próprias técnicas de observação e entrevistas podem gerar nos comportamentos mentais das crianças observadas. Lipman se torna enfático a esse respeito:

“O conhecimento que temos das coisas pode ser somente nosso conhecimento de como elas agem em consequência de fazermos observações e experimentos com elas. Pois se a mente da criança ‘como é de verdade’ não pode ser aquela mente em repouso e impassível, então temos que encarar e aceitar a surpreendente alternativa: a mente da criança é definida analogamente pelo modo como ela age quando investigada e estimulada por incontáveis formas de intervenção. Se, então, a mente da criança emerge como resultado de variadas intervenções pedagógicas, então ensino e desenvolvimento mental não podem ser separados um do outro” (LIPMAN, 1997a, p. 13).

Com base nestes autores, Lipman estipula a primazia do pensamento em comparação ao conhecimento, este excessivamente estimado por nossas escolas. E no lugar da busca por informações sustenta a importância maior da compreensão e da apreensão do significado da experiência. Educar pela investigação propiciando a cada aluno as condições necessárias para a co-responsabilidade da própria educação e a de toda a comunidade de onde participa, tornam-se preceitos caros a Lipman como também o era a Dewey. Entretanto, o papel essencial da disciplina de filosofia para a realização dos avanços necessários ao novo rumo na educação, parece ter sido mais evidenciada por Lipman, que aliás se queixa do seu mais

notável inspirador. “Nem mesmo Dewey, de longe o mais perspicaz de todos os filósofos da educação, se apresentou para defender a filosofia, [...]” (LIPMAN apud DANIEL, 2000, p. 121). Além disso, o nosso filósofo não apenas desenvolveu um sistema de idéias para defender a necessidade e a importância da disciplina de filosofia, desde a educação infantil até o ensino médio, mas tratou por organizar um programa completo de ensino de filosofia para crianças e adolescentes sustentado por um currículo cuidadosamente elaborado, material didático original para o uso específico da disciplina, uma metodologia apropriada enfim, toda uma proposta de introdução da disciplina de filosofia na escola.

Parece-nos que, com isso, Lipman conquista um lugar sem precedentes no âmbito da academia, justamente, por ter tido a coragem de apresentar uma proposta de filosofia aos ainda imaturos, cujo nível de racionalidade não se entendia, até então, ser compatível ao calibre necessário a este conhecimento tradicionalmente colocado num patamar de uma “certa” superioridade por requerer alguns requisitos intelectuais específicos, disponibilidade de tempo para leituras mais profundas, e além disso, enfrentamento de questões nem sempre evidentemente úteis para o “ganho da vida”. Outrossim, Lipman inflama ainda mais os debates acerca da necessidade ou não desta disciplina no currículo escolar da escola básica como um todo, pois sabemos que, para o ensino médio especificamente, já havia algumas reivindicações há algum tempo.

Como percebemos, os desdobramentos das discussões sobre a proposta lipmaniana de filosofia gerou, e ainda o faz no presente, uma série de revisões de conceitos relativos à própria natureza da filosofia e da educação provocando uma reflexão cuidadosa acerca da compreensão sobre o papel da escola na sociedade e da disciplina de filosofia dentro daquela instituição. As idéias lipmanianas acerca da educação, escola e organização curricular provocam ainda, uma reflexão sobre o trato interdisciplinar do currículo e as consequências dessa perspectiva na formação cognitiva dos indivíduos além do que, tais idéias conduzem a um aporte ético do ato educacional. A perspectiva estética do conhecimento e do ato de conhecer se mostra como um dos elementos importantes da abordagem lipmaniana assim como, o enfoque do prazer no ensinar e no aprender diante do fascínio que o mistério, o desconhecido e a descoberta promovem em situação de investigação.

Sem dúvida, as idéias de Lipman contribuem para a movimentação em torno do tema sobre a infância, e em especial, sobre as relações da filosofia e a criança, exigindo com isso, a ampliação desse debate para a ordem antropológica. Aprendizagem e ensino, o pensar filosófico ou o natural e espontâneo, como objetos de reflexão filosófica, são provocações que, dentre outras, decorrem da abordagem lipmaniana. Em síntese, podemos afirmar a sua

relevância pelo simples fato de ter se constituído num turbilhão de idéias filosófico-educacionais de impacto teórico e prático.

Ao investir na idéia de que é possível o ensino de filosofia às crianças, certamente, dinamiza os conceitos tratados pela filosofia da educação, desafiando os próprios filósofos a investigarem mais sobre aquilo de que tem se ocupado, a saber, as relações que ocorrem na experiência humana real e concreta e as interpretações que sobre elas têm sido elaboradas.

Ao perguntar pela função social e política da filosofia, impulsiona a compreensão sobre a natureza mesma desta disciplina. Ao propor um modelo de currículo para o ensino básico destacando o forte papel da lógica, sugere aos filósofos a necessidade de indagarem mais intensamente acerca da racionalidade ou como quer, sobre a razoabilidade, desafiando os educadores sobre o que têm feito para o aprimoramento humano individual, social e político. Daí ser importante a investigação acerca da obra e do pensamento de Lipman tanto na perspectiva da filosofia como do ponto de vista de sua proposta de educação filosófica.

Embora poucas divergências sejam encontradas entre Lipman e Dewey como já evidenciamos de alguma forma, mas ao contrário, uma admiração e uma dívida intelectual do primeiro com relação ao segundo, a constituição de um programa completo elaborado em torno de histórias filosóficas articuladas com toda a proposta não encontramos nos escritos de Dewey. A investigação na perspectiva deweyana é entendida como sendo constituída por procedimentos científicos usados em sala de aula com os alunos trabalhando em equipes para a solução de problemas, estes considerados relevantes pelo grupo do ponto de vista individual e social. A escola que, desse modo, desenvolvesse o seu trabalho, estaria contribuindo para a construção de uma sociedade constituída por cidadãos conscientes de seu papel ativo na democracia.

No entanto, cumpre-nos esclarecer as diferenças essenciais de uma abordagem da educação filosófica de Lipman com a educação mais científica de Dewey. No primeiro caso, a competência mesma da filosofia é tornar as pessoas mais pensantes no rigor da palavra. Sua atividade está voltada para a busca compreensiva da experiência existencial, com seu conteúdo cognitivo, psicológico e moral. Por isso, são importantes a postura sistematicamente questionadora e a insistente procura pela descoberta dos significados. Não há ambição pelos achados espetaculares e pelas respostas definitivas. Enquanto isso, sabemos que a ciência se dá pela investigação também rigorosa mas por uma ação cuja meta evita os erros pois, explica a causa dos fatos, busca a exatidão em suas respostas, oferece evidência empírica exigindo provas e demonstrações, prevendo e controlando os fatos subseqüentes. A ciência produz conhecimentos explicativos sobre a realidade enquanto que a educação filosófica uma

vez estimulando a compreensão, a curiosidade científica e a razoabilidade, coloca a filosofia como uma sustentação para a explicação científica e o antídoto para uma ciência dogmática.

A questão de a filosofia ser vista como “fundamental” para o nosso filósofo nos incita à análise. A filosofia, como já dissemos, não é fundamental porque oferece verdades. Todavia ela é a disciplina que aperfeiçoa o pensamento pelas suas exigências de rigorosidade, criticidade e razoabilidade. Nenhuma atividade humana que estima a autonomia, a criatividade, o pensar bem enfim, pode prescindir da filosofia, inclusive a ciência. É esta disciplina que possibilita a apreensão do significado da totalidade dos conhecimentos que têm sido apresentados de forma fragmentária pelas escolas. Com o desenvolvimento do pensamento através da filosofia, a criança estará livre das emboscadas que uma personalidade fragmentada estará sujeita. Tal fragmentação se deve à sua formação a partir de experiências pinçadas do seu dia à dia de forma irregular, desorganizada e sem sentido o que acarreta numa dependência intelectual e psicológica sobre o adulto cada vez mais gradativa como também, num desânimo pelo conhecimento mais complexo, numa falta de criatividade e imaginação em todos os setores de sua atividade, e outros aspectos muitas vezes à beira da patologia psíquica.

“Em suma, segundo a tese lipmaniana, quer a filosofia se oriente para o campo da metafísica, da epistemologia, da estética, da ética ou da lógica, ela dá um sentido a toda a experiência e a toda atividade (individual e social). Além disso, no campo específico da educação, dado o questionamento que ela suscita e, portanto, pela curiosidade que ela mantém desperta, a filosofia constitui o fundamento de toda aprendizagem” (DANIEL, 2000, p. 169).

Muitos têm se colocado como céticos outros, contrários ao caráter filosófico das novelas ou histórias ou romances de Lipman. Da nossa parte, o que podemos identificar como elementos importantes presentes nessa literatura são primeiramente, a lida com os conceitos universais relacionados à experiência cotidiana, sem o que para o filósofo, não seria possível à criança a percepção de qualquer significado daqueles conceitos. Ao contrário, devem propiciar sentido direto à sua vida. As novelas portanto, não são quaisquer histórias de mero caráter literário dedicado aos mais jovens. Mas, se prestam a incutir-lhes motivações para tratarem de assuntos filosóficos e, como exigência da própria disciplina, de modo rigoroso. Isto é, as crianças precisam ser cuidadosas e perspicazes acerca do que dizem ou ouvem. Devem também, perceber ambigüidades, inferir com atenção, participar e ser ativos para investigarem mostrando uma imaginação ágil e uma curiosidade insaciável diante do desconhecido. Ainda, devem saber se comunicar e procurar entender os demais e as leituras

que fazem mostrando uma atitude de amor e prazer em aprender. Para tais tarefas, nos assegura Lipman, há de ser a filosofia aquela que tradicionalmente tem se dedicado, por princípio, a tornar o pensamento mais rigoroso e bem elaborado.

As novelas de Lipman procuram trazer à baila as idéias que a história da filosofia produziu segundo a genialidade dos grandes filósofos. Só que, para ele, se fossem apresentadas com nomes, datas e com toda a complexidade da terminologia e dos conceitos, poderiam representar motivo de desânimo às crianças que ao estar diante de mais uma disciplina poderiam perceber apenas as exigências de mais memorização, tarefas e avaliação. O lado educativo da filosofia então se torna a sua própria prática para tornar o espírito, desde a infância, mais versátil, aberto, estimulado, crítico, curioso e criativo. Só assim as crianças e jovens podem se tornar éticos e assumirem responsabilidade cívica e cidadã.

Lipman tomou todos os cuidados para que suas novelas não perdessem o caráter filosófico. Para não distrair as crianças em função de finalidades que não aquelas para as quais são criadas, as novelas não trazem ilustrações. Assim, as crianças também se abrem completamente à imaginação. Ao elaborar as suas novelas Lipman segue os preceitos vindos além das áreas da filosofia, aqueles provenientes das humanidades, em especial, a sociologia e psicologia da percepção, da aprendizagem e da educação principalmente, atendendo os requisitos de linguagem própria a cada idade, os assuntos adequados às diferentes faixas etárias e o tamanho de letra apropriado (para as crianças mais jovens as letras são maiores). Preocupa-se também em esconder o adulto narrador escrevendo na primeira pessoa, que segundo ele próprio, expressa a “voz do interior” da criança (LIPMAN, 1995, p. 310). Desse modo, a narrativa parece exprimir o pensamento infantil na forma como ele próprio se desenrola para se expressar. “Ela [a história] quase pensa como uma criança, pois o autor vai pensando através da história e nós lemos o seu pensamento na medida em que lemos as páginas” (LIPMAN, video Encontro com Matthew Lipman).

Com efeito, o autor apresenta em suas novelas dedicadas às crianças e adolescentes, diferentes estilos de pensamento, interesses, pontos de vista e diversidade étnica para a garantia da pluralidade. As situações ficcionais indicam desafios, conflitos e ambigüidades para motivar a imaginação, estimular a inteligência e o aperfeiçoamento da razoabilidade. Como peculiaridade das novelas, as crianças estão sempre colocadas em grupo, brincando e debatendo, estudando em sala ou no recreio, em situação familiar ou diversão, mas sempre em diálogo para investigarem, descobrirem e se autocorrigirem.

Lipman quer construir com isso, aquilo que falta aos nossos meios de comunicação e literatura, o modelo de crianças pensantes. Se na situação em que as crianças se encontram, o

conjunto de estímulos sociais levar à razoabilidade então, as crianças incorporarão tal modelo e se tornarão mais racionais. Desse modo, a escola deverá ser assim organizada, a saber, em comunidades de investigação que dialogam em torno de personagens razoáveis extraídos de suas leituras e que se constituem, para o grupo, em modelos de crianças pensantes. Estas, ao internalizarem o diálogo na história, se tornaram indivíduos que pensam excelentemente, e ao apresentarem às crianças reais as suas experiências similares às delas, são observadas por elas e se constituem em modelo de comunidade que investiga filosoficamente. Uma vez seguindo o mesmo processo de aperfeiçoamento do pensamento em sala de aula real, teremos um grupo que propicia aos que a ele se agrega, um padrão de pensamento de ordem superior que amplia o alcance da razão infantil para além do estado original em que se encontra. E se isto for efetivamente realizado teremos por extensão, atingido toda a sociedade, transformando-a em um modelo de racionalidade da mesma natureza.

Uma vez tendo a escola, trabalhado com as crianças com as atividades desenvolvidas nas “comunidades de investigação” para o enriquecimento das suas experiências, já que descobrem significados e, com isso, percebem sentido no que fazem, teria, certamente, aperfeiçoado o pensamento delas e desenvolvido as habilidades próprias do pensamento excelente, indispensável à democracia realmente consolidada. Pois somente assim, os indivíduos se tornam moralmente responsáveis pelo que dizem e fazem⁹⁰. E tudo pelo enfoque filosófico diante dos problemas, num entendimento de investigação à luz de uma abordagem de busca e de descoberta, alimentada pela dúvida sistemática que conduza mais à compreensão do que às certezas.

Portanto, o fato de Lipman ter se mantido um fiel discípulo de Dewey e um fervoroso crítico das abordagens tradicionais de educação parece confirmar-se neste trabalho. O que não o abona de algumas críticas dado mesmo, ao arrojo de sua proposta e de suas críticas sobre a educação atual. Desse modo, o autor tem merecido um enfrentamento crítico vindo daqueles que o vêem como um educador que subestima os conteúdos de ensino em favor da forma e dos métodos, por exemplo.

É preciso assinalar que muitos autores têm aproximado Lipman de outras propostas filosóficas e/ou pedagógicas como por exemplo, o existencialismo, ou a chamada concepção pedagógica não-diretiva, o que em algum sentido nos parece evidente. O filósofo tem se mostrado em seus escritos avesso à concepção da filosofia enquanto terapia muitas vezes

⁹⁰ “Nisto é que a investigação científica era menos promissora do que a investigação filosófica. Eu via a filosofia como a disciplina por excelência para dar sentido às coisas e preparar os alunos para pensar nas disciplinas específicas” (LIPMAN, 1997a, p.15).

associadas às abordagens chamadas “humanistas”, de influência existencialista ou da não-diretividade. Lembra-nos que, embora sendo importante a consideração dos sentimentos para o aprimoramento educacional, não se deve exagerar nas técnicas que priorizam a empatia, o aconselhamento, a revelação dos sentimentos mais secretos, pois, podem com isso melindrar ainda mais a criança, tornando a situação cognitivamente contraproducente. As novelas são um modelo de integração dos aspectos afetivos da experiência com a busca do desenvolvimento do raciocínio. Lendo-as, as crianças se tornam familiarizadas com um modo de viver inteligente, ao mesmo tempo em que, têm a oportunidade de se identificar com os problemas comuns aos dos personagens. O professor ao invés de se comportar como um terapeuta, deve antes, incentivar o estabelecimento das relações entre os conceitos filosóficos e os problemas que enfrentam.

Observamos que pelas dificuldades colocadas quanto à disponibilidade dos livros de Lipman que constituem o chamado Programa de Filosofia para Crianças, cuja venda e divulgação são controladas, no Brasil, pelos Centros de Filosofia para Crianças, a sua obra é conhecida parcialmente e, freqüentemente, já interpretada pelos profissionais que trabalham com os cursos de formação de professores nos referidos Centros. Além disso, devido ao interesse pelo programa, a leitura que se faz de Lipman se restringe basicamente àquelas obras que constituem a coleção de livros infantis e aos que são destinados aos professores para que possam fazer uso de sua proposta. Daí a concluirmos que o enfoque que se tem dado ao autor é mais pedagógico que filosófico, embora que com isso, não se pretenda minimizar o caráter educacional de sua obra. Não deixamos, todavia, de chamar a atenção dos seus leitores para a especificidade dos conceitos que compõem o seu pensamento filosófico e que dão sustentação à sua proposta e o que, em última instância, se constitui na sua essência.

Outrossim, o Programa de Filosofia para Crianças, da forma como tem sido divulgado no Brasil, se apresenta como um pacote pedagógico que se destina basicamente ao ensino fundamental. De sorte que, as novelas e seus manuais dos professores que foram intencionados aos adolescentes e jovens, bem como aquele que foi escrito para os adultos, não foram traduzidos e são pouco conhecidos. Estes livros nos parecem ser necessários para serem incluídos numa análise sobre o autor, para uma compreensão mais próxima do seu pensamento, pois sabemos, que cada uma das suas novelas tem um enfoque filosófico específico, tendo sido pensada especialmente para ser apresentada a faixas etárias diferentes. Desse modo, ao omitirmos *Suki* e *Mark* por exemplo, estamos deixando de considerar, com maior atenção, os aspectos estéticos e políticos abordados no programa. E ao desconsiderarmos *Harry Prime*, por exemplo, estamos desprezando uma possibilidade que

poucas vezes nos foi apresentada no sentido de promovermos uma educação filosófica aos adultos. A experiência de Lipman nos traz, de alguma forma, esta perspectiva pela via de suas próprias experiências com adultos para quem ensinou lógica e introdução à filosofia por 22 anos em Nova Iorque, embora naquele período, ainda não tivesse pensado a respeito do seu programa⁹¹.

Estes fatos parecem provocar muitos vieses nas análises realizadas sobre a proposta de Lipman. Observamos que a obra deste autor na sua totalidade (incluindo além dos materiais já apontados, também todos os esforços envidados pelos institutos envolvidos na proposta, os quais realizam pesquisas, estudos, eventos sobre o que se relaciona com a filosofia para crianças e a formação de professores para a disciplina de filosofia na escola) contribui efetivamente na discussão sobre o “ensino de filosofia”, embora nos pareça entretanto, que a mesma não tenha causado impacto maior do que aquele ocasionado pela estranheza resultante da ligação que o autor estabeleceu entre a filosofia e a infância ou entre a filosofia e a educação. Analisarmos Lipman pela perspectiva do “ensino de filosofia”, por exemplo, implica, obrigatoriamente, em não negligenciarmos a sua proposta ao ensino de filosofia no ensino médio, igualmente. A partir daí o que encontramos, além do esforço de Lipman de propor uma disciplina de filosofia concreta na escola, uma visão global de escola básica e uma compreensão de educação em suas relações com a sociedade. Enfim, trata-se da ótica da filosofia apontada ao fenômeno educacional na sua totalidade.

Deve-se salientar também, que os estudos, as reflexões e a proposta do autor têm atingido igualmente outras áreas como a educação especial, em particular, a pesquisa sobre os super-dotados⁹², tema sobre o qual, Lipman tem sido chamado a contribuir. De um modo geral, a proposta lipmaniana tem despertado interesse na psicologia da educação haja visto os convites que o filósofo tem recebido pelos departamentos desta área de estudos, das mais diferentes universidades⁹³. Do mesmo modo, a obra do autor tem estabelecido relações com a educação política, arte-educação, alfabetização e educação de adultos, educação moral,

⁹¹ Esta informação foi buscada diretamente do próprio Lipman que por e-mail de segunda-feira, 24/02/03, 11:33 h, assim se expressa: “Sim, eu ensinei em cursos noturnos no CCNY por 22 anos. Eu ensinei lógica e introdução à filosofia em muitos casos. A experiência me deu alguns ‘backgrounds’ que precisei para [escrever] o *Harry Prime* mas, não existe uma conexão estreita entre as duas coisas. *Harry Prime* saiu do *Harry Stottlemeier* mais do que da minha experiência com os adultos”.

⁹² Em 1988 Lipman apresentou palestra intitulada *Academically gifted program* em Montclair, por exemplo.

⁹³ Como exemplo podemos citar sua palestra, em junho de 1991, no Instituto de Psicologia, em Moscou; e na Austrália, no mês seguinte, onde se dirigiu aos psicólogos do Centro Australiano para Pesquisa Educacional. Nos Estados Unidos, em setembro do mesmo ano, faz a *Apresentação da filosofia para crianças* no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, no CUNY, em Nova Iorque. Ainda no mesmo ano participa, na Espanha, do Congresso Internacional de Psicologia e Educação, com um texto intitulado *Pensamento de ordem superior*.



formação de professores, avaliação, e outros domínios do saber evidenciados na presente exposição.⁹⁴

As dificuldades de considerarmos o fenômeno educacional abundantemente provido de questões filosóficas, por excelência, e igualmente, a filosofia, extremamente fecunda de questões educacionais, provocam uma análise do pensamento lipmaniano bipartido, cujas secções o definem ora como um educador, ora como um humanista, raramente como um filósofo. Talvez, neste caso, a razão mesma seja ilustrada por ele próprio quando diz: “(...) é preciso admitir que os próprios filósofos nunca tiveram muita clareza sobre o que fazem quando ensinam filosofia” (LIPMAN, 1994a, p. 172). Ou ainda, quando enfaticamente declara no Prefácio escrito para Marie-France Daniel:

“Não podemos censurar essa incompreensão [mal entendidos acerca da filosofia para crianças] do público, quando sabemos que os próprios filósofos não chegam a um acordo sobre a diferença entre ‘aprender filosofia’ e ‘fazer filosofia’. Com efeito, nunca houve consenso entre os filósofos quanto à natureza da filosofia e, há 2.500 anos, um de seus passatempos prediletos tem sido decidir sobre o que está em jogo quando debatem uma questão, questionar sobre o que se passa quando se interrogam e procurar o que acontece quando se engajam num processo de investigação” (LIPMAN, 2000a, p. 09).

Contrariamente às visões conspiratórias pelas quais muitos dos seus críticos o avaliam, não vemos nenhuma dificuldade quanto às questões relacionadas à decisão de Lipman, enquanto professor universitário, de parar para pensar acerca da utilidade e da possibilidade de efetivação dos verdadeiros objetivos da disciplina com que trabalhava no ensino superior, no caso, especialmente a lógica. Tal preocupação deste professor levou-o a construir uma proposta de ação contrária a uma aceitação passiva do trabalho do professor universitário enquanto um provedor de conteúdos e informações que podem ser considerados desnecessários e que podem cair num total ostracismo diante das questões de pertinência e relevância que clamam por ações imediatas.

Ao transformar a sala de aula em comunidade de investigação percebemos, implicitamente, um projeto em comum a todos os participantes, a saber, a transformação da

⁹⁴ Em 1988, Lipman apresentou um texto intitulado *A filosofia para crianças e a educação política*, numa convenção da Associação Filosófica Americana em Washington, DC. No mesmo ano, o departamento de educação artística da Universidade Estadual de Ohio, convida-o para participar do *Workshop* sobre Educação Artística. Ainda em 1988, é convidado para participar de uma Conferência promovida pelas Fundações Kettering e MacArthur, em Chicago, com a palestra *O pensamento crítico e a alfabetização* e, no ano seguinte, apresenta *A comunidade de investigação no ensino de adultos* num evento promovido pela Sociedade de Quebec para Filosofia, no Canadá. Sobre educação moral, além dos vários textos apresentados e publicados, Lipman participou de um programa de televisão em abril de 1990, cujo tema versou sobre *Filosofia para crianças e a educação moral*. Na Espanha numa promoção da Universidade Alcala de Menares, em 1993, apresenta um texto intitulado *O papel das histórias na educação moral* na Conferência sobre Educação Moral. Para maiores informações, o leitor pode complementar com exemplos ilustrativos analisando o Quadro 2.

escola num instrumento de melhoria social e de uma valiosa ferramenta a serviço da democracia. Ao apresentar o seu Programa de Filosofia para Crianças pretende reconstruir a filosofia para que ela se torne palatável ao mundo infantil, criando, igualmente, possibilidades de reestruturação da própria educação ao colocar a filosofia para dentro das escolas. Isto quer dizer que, para que seu programa se efetive, faz-se necessário que o currículo da escola, como um todo, o acolha. Porém, as aplicações das suas idéias, estas sim, sofrem as ações das interpretações e dos condicionantes reais e concretos, ao mesmo tempo em que, promovem as possibilidades também reais de avaliação e de viabilidade sobre tudo o que propõe.

Com efeito, Lipman impõe à escola algumas exigências para que a sua proposta possa ser viabilizada de forma integrada às atividades escolares programadas, sob pena de seu projeto de filosofia na escola se tornar completamente descaracterizado. Daí, o nosso entendimento do porquê de ter, o nosso filósofo, se dedicado por longos capítulos de seus livros às questões como a formação dos professores, a crítica aos modelos tradicionais e atuais de educação, a reflexão acerca das expectativas que os pais estabelecem diante da educação escolar dos seus filhos, a avaliação dos materiais e métodos pedagógicos, dentre outras. Para ele, a busca por significados nas experiências coletivas em sala de aula é algo extremamente prazeroso para alunos e professores. E não poderia ser diferente! O modelo de aprendizagem sóbria, competitiva e deflagrada pela iniciativa de um professor sisudo e seguro do seu conhecimento é substituído pelos atributos necessários e caros a uma educação filosófica, da forma como a entende Lipman.

Ao nosso ver é indispensável que entendamos todo o corpo teórico que sustenta a proposta de Lipman para que possamos perceber o sentido de seu projeto. O papel da filosofia na escola, para o autor, vai além da busca por ilustração ou de um resgate de um saber erudito, não se constituindo simplesmente, em mais uma disciplina. Para ele, o conhecimento filosófico pode servir como um instrumento para o aperfeiçoamento das novas gerações sendo, por isso uma arte pois, ajuda a plasmar o espírito do futuro por meio de uma *práxis* mais reflexiva, razoável, criativa, prazerosa e antes de tudo, filosófica.



PONTOS CRÍTICOS ACERCA DOS PRECEITOS LIPMANIANOS

1. As crianças devem aprender lógica para aprenderem a pensar bem.

Em seu *Filosofia na sala de aula*, Lipman argumenta que até as crianças muito pequenas, antes mesmo de entrarem em contato com a escola, já apresentam um raciocínio muito sofisticado, demonstrando, com isso, que “as crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem a linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar” (LIPMAN, 1994a, p. 34). Antes mesmo da aquisição da linguagem, Lipman observa ainda no bebê, a manifestação de raciocínios ou de uma lógica insipiente. A proposta que Lipman defende não pressupõe que se aprenda a pensar apenas com o ensino da lógica, pois como insiste, já há um pensamento que se articula com a própria aquisição da linguagem que pode estar sendo constituída com inferências defeituosas porém, é uma forma de pensamento, mesmo assim.

O que ele propõe então, é o ensino de “habilidades de pensamento” como fundamento para as mais variadas formas de atividades do pensar que se manifestam na poesia, nas matemáticas, na história, nas atividades práticas cotidianas, nos jogos e assim por diante. Trata-se de um programa de pensamento que considera as formas de pensar regradas pela lógica formal, mas também pressupõe a inclusão da imaginação, fantasia e as manifestações artísticas em geral em que certamente, também existe um tipo de pensamento acompanhando tais atividades. Cada disciplina portanto, deve possibilitar um ensino de uma natureza tal, que seja possível e ‘natural’ que a criança que aprendeu, digamos, a matemática, seja capaz de pensar matematicamente; a que aprendeu biologia, que possa manifestar um pensamento que pensa através da disciplina, e assim, deve ser com todas as demais. É pois, a disciplina de filosofia, aquela que tem a competência e o papel específico para ensinar à criança as habilidades de pensamento para que possa desse modo, pensar bem em todos os setores e atividades da vida humana.

Entende que o objetivo da apreensão do “conhecimento” e da aprendizagem não é simplesmente ajudar as crianças e jovens a resolverem problemas, mas aponta para a existência de uma outra prioridade na educação para que as experiências futuras manifestem maior enriquecimento e eficiência, a saber, a aprendizagem das habilidades de pensamento. Estas sim, não somente instigam o crescimento da criança no presente como também,



ampliam o seu conhecimento futuro. Novamente temos aí, implícitas, a noção de continuidade da experiência.

É a filosofia, aquele conhecimento que por ser afeito à problematização, ao questionamento, à perplexidade provoca a descontinuidade da experiência permitindo o desequilíbrio num processo contínuo de pergunta/dúvida e formação de conceitos, um processo de vôos e pausas conforme as palavras de William James (apud DANIEL, 2000, p. 116). Essa é a essência da investigação filosófica de que nos fala Lipman.

Com efeito, devemos promover a motivação intrínseca nas crianças e jovens pela aprendizagem através do pensamento bem estruturado e excelente. Somente de posse deste tipo de pensamento poderá a criança ser responsável pelos seus pensamentos, se posicionando com critérios e “boas razões” extraindo significados das suas experiências. Portanto, é a partir da formação de bons juízos que garantimos um comportamento excelente, já que os juízos são

os vínculos entre o pensamento e a ação. “As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo” (LIPMAN, 1994a, p. 35). A superação do pensamento que apresenta maiores fragilidades de estruturação e organização deve, com isso, propiciar um tipo de pensamento mais eficaz e satisfatório

Nessa linha, podemos constituir um bloco de questões às quais se juntam aquelas que nos asseguram poder o pensamento excelente se desenvolver pelo conhecimento oferecido pelas diversas disciplinas, tal é o caso, das línguas e da matemática. Ou ainda, o mesmo seria possível pelas simples respostas que oferecemos, atenciosamente, às perguntas das crianças que assim, podem encontrar importantes situações para o desenvolvimento de seu pensamento. Ou se assim não for, o pensamento lógico e razoável pode, simplesmente, ser considerado como aquele que pode se desenvolver por si mesmo. Ainda, há aqueles que consideram que qualquer conjunto de bons livros da literatura infantil ajuda a criança a pensar.

Lipman revida estes possíveis ataques à sua proposta com o simples mas seguro posicionamento que nos assevera, que é somente a filosofia aquela disciplina possuidora dos requisitos específicos e adequados para a realização de tais objetivos.



2. *“O objetivo de um programa de filosofia para crianças é transformar as crianças em filósofos”* (LIPMAN, 1994a, p. 35).

Entendemos que Lipman aborda esta questão pelo seu lado político, nos dizendo que pensar de forma autônoma com o pleno poder e domínio da racionalidade são atributos humanos e, não apenas daqueles que não possuem medo de se posicionar, são seguros acerca das suas opiniões pois as expressam com critérios e sabem dar “boas razões” e argumentos. Do mesmo modo, aqueles que alcançam o nível do pensamento excelente buscam a criação pessoal e a sua autenticidade preservando-se no processo de evolução humana. Trata-se portanto, de um direito que deve ser favorecido a todos para que possam conquistá-lo pela superação dos níveis de pensamento espontâneo e natural ou das formas transitórias em que se encontram aqueles que tentam realizar a reflexão mas sem a investigação ou, os que investigam porém de forma acrítica. Desse modo, a conquista pelo pensamento excelente é um pressuposto para a sociedade democrática que somente será constituída quando garantir, pela educação, a oportunidade de oferecer uma educação filosófica a todos os seus cidadãos, desde a educação infantil. Com efeito, somente com a introdução da disciplina de filosofia nas escolas, na forma como a entende Lipman, é que todos poderão se tornar responsáveis pelos seus atos uma vez que conquistaram a autonomia da deliberação e do julgamento pelo pensamento bem elaborado.

3. *A filosofia para crianças subestima os conteúdos em favor do método*

Essa crítica (SILVEIRA, 2001, p. 63) nos é apresentada, em especial, por aqueles que defendem como o principal objetivo da educação e sua tarefa mais nobre, a oportunidade que oferece a todos de adquirirem os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história, o que dessa forma, garante às classes menos favorecidas a posse daquilo que a classe privilegiada já facilmente tem à disposição, isto é, o conjunto dos bens culturais.

Neste panorama se encontra René José Trentin Silveira (2001) que argumenta numa posição contrária a Lipman suspeitando de suas intenções ideológicas por favorecer o fortalecimento do poder constituído pelas classes dominantes cujos indivíduos, por diversos caminhos, tem acesso fácil à cultura e ao conhecimento.

Parece-nos evidente no entanto, que Lipman substitui os conteúdos tradicionais pelas experiências das crianças e dos jovens. São elas que ditam à “comunidade de investigação” o que é preciso investigar, pois são elas que precisam ser bem entendidas e articuladas. São

delas que extraem os significados, pois se bem compreendidas na relação com o seu contexto promovem o enriquecimento das experiências subseqüentes. E por elas estarem sendo consideradas dentro da comunidade de investigação, promovem o alargamento das experiências de todos pelo diálogo cooperativo e autocorretivo, conduzindo a uma sociedade mais democrática. É em torno das experiências que o trabalho acerca das habilidades cognitivas acontece.

“(...) a filosofia não é a transmissão de um produto sofisticado, pensado pelo outro e ensinado por meio de um jargão ... se esse tipo de filosofia representa um exercício intelectual muito louvável para determinada elite, nem por isso ele desenvolve o senso comum (a capacidade de reagir adequadamente a um problema concreto que surge no cotidiano) da maioria (...) a filosofia de Matthew Lipman é uma coisa bem diferente. É antes uma atitude ou um estado de espírito que uma disciplina acadêmica ... [com ela] a criança aprende a diferenciar quando pensa por si mesma e quando repete o discurso do outro; ela aprende a pensar bem e a questionar” (DANIEL, 2000, p. 23).

Convém ainda lembrar que Lipman partindo do pressuposto de que toda prática acadêmica, “normal” ou “crítica”, é metódica, não entende por isso que, todo método (por ser organizado, sistemático, etc) necessariamente conduza ao pensamento reflexivo e à educação filosófica. Desse modo, ao insistir na internalização dos procedimentos de investigação como um de seus principais objetivos, o que pretende é combater os métodos tradicionais da prática não-reflexiva numa defesa de uma reflexão sobre a prática “normal”, da prática educacional consolidada em nossas sociedades cujas convicções e pensamento não atingiram um nível maior de indagação e reflexão.

Nesta linha de raciocínio é que Lipman se coloca em oposição (LIPMAN, 1995c, p. 25-27) ao “paradigma-padrão da prática educativa” cujos elementos constitutivos são: a transmissão de conhecimentos explicativos sobre o mundo; o estabelecimento da dualidade entre os que sabem e os que não sabem; professor como autoridade; o significado da aprendizagem enquanto a absorção das informações; e os desdobramentos destes conceitos na prática pedagógica. Por outro lado, o “paradigma reflexivo da prática crítica” pressupõe: a educação com processo de busca, descoberta, investigação diante de um conhecimento que se traduz pela ambigüidade, pelos equívocos e pelo confronto de explicações; uma comunidade de investigação que congrega as qualidades indispensáveis para que o processo de busca resulte no prazer, no maravilhamento, nos “saltos e nos repousos”; o professor como co-participante da comunidade de investigação, mediador e modelo de racionalidade; uma concepção de aprendizagem como percepção das relações da experiência que resulta na

apreensão do seu significado; e, os seus desdobramentos já evidenciados na exposição deste trabalho.

Lipman opta evidentemente pelo segundo modelo de prática educativa e pretende garantir a internalização dos procedimentos da investigação, segundo as diretrizes da educação para o pensar, num ambiente pedagógico em que se consolide igualmente, tanto o direito de concordar quanto o de discordar, isto é, o respeito pela diversidade de pensamento.

“O estímulo a que as crianças pensem por si mesmas e os professores estejam receptivos a uma variedade de pontos de vista pode ser considerado por alguns educadores como uma fraudulenta introdução de um relativismo reflexivo (...) Mas, isso ignora a pressuposição da prática da filosofia que diz que discordar é um direito, não uma obrigação (...) o direito de buscar a unanimidade tem que ser respeitado tanto quanto o direito de buscar a diversidade intelectual” (LIPMAN, 1994a, p. 73).

Segundo a visão crítica apresentada por Silveira (2001), o Programa Filosofia para Crianças conspira em favor da classe dominante: é um programa controlador sobre o pensamento e sobre o comportamento moral. Com efeito, podemos notar que para Daniel (2000), conforme citação acima, a ênfase nos conteúdos também pode promover a elitização do ensino.

A lógica dentro do contexto das críticas dirigidas à proposta de Lipman acaba por fazer a criança dominar e controlar o seu comportamento ético ao invés de deliberar inteligentemente. Dentro deste raciocínio, poderíamos ainda citar outras questões como aquela que denuncia a forma velada da imposição de valores tais como: a compreensão, a coerência, a consistência feita pela filosofia para crianças. Sendo portanto, a própria lógica, uma espécie de doutrinação.

Silveira, por exemplo, insistindo no caráter ideológico da proposta lipmaniana de filosofia para crianças, afirma que “através da Comunidade de Investigação, a criança tem a ilusão de realizar descobertas e opções próprias, quando o que faz não é senão ‘internalizar’ os valores da ideologia dominante” (SILVEIRA, 2001, p. 91). Isto devido principalmente, à desconsideração do programa pelos conteúdos, no que resulta num rol de opiniões apresentadas pelas crianças à comunidade, as quais têm origens na ideologia já assimilada por elas. Em consequência disso, a disciplina de filosofia de nada estaria servindo para promover um pensamento razoável como se propõe a fazer, bem como, não estaria promovendo nenhuma transformação social mais ampla.

De fato, não encontramos em Lipman, qualquer crítica sistematizada e profunda a respeito da sociedade de classes como pressupõem as teses levantadas por Silveira. O filósofo simplesmente, esbarra em alguns componentes do sistema capitalista da sociedade moderna

como o consumismo, alienação, autoritarismo dentre outras armadilhas do sistema, enfatizando com muito empenho as observações sobre os perigos de um sistema educacional que se baseia numa proposta tradicional de ensino.

Seu esforço é dirigido à escola, em especial. Pois entende que, de nada adiantam as medidas remediadoras, compensatórias ou posicionamentos paralisantes como aquele de se atribuir a culpa pela situação educacional insatisfatória às condições econômicas e sociais.

Cumpre-se na verdade, combater a escola tradicional para que se construa um modelo educacional propício a ser seguido e internalizado por todos se queremos construir um futuro mais democrático. Em seu lugar, Lipman acredita no poder da disciplina de filosofia para promover uma educação mais voltada à formação do pensamento razoável, cuja autonomia dele resultante contribuirá para os desembaraços necessários frente aos dogmatismos e passividade a que tende a sociedade atual.

4. *“Uma vez havendo a carência dos conhecimentos, como se poderia realizar qualquer forma de pesquisa (investigação)?”* (SILVEIRA, 2001, p. 55).

Novamente acreditamos que se bem entendido o conceito de experiência, esta dificuldade se dissipa. Vejamos:

A investigação acontece em comunidade, segundo a proposta de Lipman. Na verdade, são dois componentes unidos pela preposição “de” na proposta de filosofia para crianças, e isto tem um significado. Ou seja, apesar de toda comunidade se unir por uma prática nem sempre esta prática é a investigação. Do mesmo modo, a investigação de que fala Lipman, é a prática investigativa que é autocrítica, exploratória, questionadora, dialógica e diretiva. Objetiva alcançar um produto, em termos de uma melhor qualidade de pensamento, através de possíveis estilos de julgamento ou determinação e, de normas de procedimentos. Este produto, em contrapartida, se transforma imediatamente numa retomada do processo investigativo que como tal, é constante e contínuo.

A investigação realizada em comunidades apresenta o seu sentido de direção (LIPMAN, 1995c, p. 331) na medida em que, ao se desenvolver em torno das experiências, promove uma rede de idéias e se deixa conduzir pelos argumentos que vão sendo apresentados. No entanto, podemos nos questionar sobre o que determina as prioridades para investigar, se admitirmos com os críticos que, uma pesquisa não é possível sem um conhecimento prévio para dar a direção e os encaminhamentos da investigação. Por conseguinte, Lipman garante, seguindo na esteira de Dewey, que como a investigação ocorre

numa situação, que por definição, é uma totalidade contextual, o sentido de direção que será fornecido à investigação, é garantido pela qualidade única, indivisível, universal, terciária e garantidora da pertinência daquilo que está sendo investigado. Como é que isto se efetiva nas comunidades de investigação? Deixemos Mead ilustrar:

“(...) o livro didático ideal deveria ser direto e vigoroso em seu impacto e não algo requeitado e de segunda mão; deveria ser rico na apresentação da experiência infantil e não uma versão dessecada da experiência do adulto; deveria repercutir diante do choque de idéias e do choque de mentes; deveria descrever dramaticamente o encontro das mentes das crianças com a matéria de estudo da instrução; e seguir o argumento para onde este conduzir” (MEAD apud LIPMAN, 1995c, P. 333).

É o que Lipman procura realizar em suas “comunidades de investigação” pelas leituras de suas novelas cujas histórias trazem ao centro de discussão os problemas que emergem das experiências das crianças para serem discutidos. Pela pergunta o proponente investiga e provoca entre os seus pares e em si mesmo, uma nova visão das suas experiências e não, necessariamente, as respostas que somente uma investigação científica poderia oferecer.

Além disso acreditamos que se deva atentar para o próprio conceito de “investigação” dentro do contexto do pensamento lipmaniano. Não se trata de investigação necessariamente científica mas de uma investigação intelectual que “é uma disciplina que tem a sua própria integridade, e não se desfaz em investigação científica, nem permite ser mascarada como uma ideologia política ou religiosa” (LIPMAN, 1994a, p. 13).

5. *A filosofia para crianças implica em posição de igualdade entre professor e alunos.*

Podemos notar que uma outra crítica que está implícita dentro deste contexto, pode ser desenrolada desta queixa principal acerca da proposta de Lipman, que é a desconsideração pelos conteúdos. Trata-se do questionamento sobre o resultado que o programa poderá promover com isso, a saber, o aligeiramento do ensino. Lipman estaria assim consolidando a desigualdade entre as classes.

O que Lipman faz com respeito ao professor é deslocar a sua competência como “fonte de conhecimento” para alguém que seja ele próprio, um amante da investigação filosófica, exteriorizando um enorme prazer diante das perplexidades e da dúvida em sua co-participação

com os alunos na comunidade de investigação. Estas motivações devem instalar dentro de sua interioridade o impulso, o esforço e o dinamismo diante daquilo que desconhece.

Na comunidade de investigação, o professor é aquele que incentiva as crianças a se envolverem no espírito investigativo para alcançarem uma consciência global que se exprime num entendimento da relação parte-todo ou aluno-universo. Tal consciência ética fornecerá o equilíbrio que é necessário na relação organismo-meio, pois os indivíduos vivem em situações de instabilidade natural nesta interação. Do mesmo modo, a interdependência entre os dois elementos pode ser traduzida na relação meio-fim.

“Nós sabemos que ninguém pode surgir de si mesmo; todo indivíduo é parte integrante de sua sociedade e do conjunto do universo. Isto supõe necessariamente que sua existência se compõe de interações entre seu eu e o mundo exterior, uma vez que a vida humana consiste em uma série de situações subjetivas e objetivas que o indivíduo deve fazer interagir se quiser subsistir e crescer” (DANIEL, 2000, p. 53).

Vale lembrar que a proposta lipmaniana enfatiza em primeiro lugar o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, cujo pensamento espontâneo e acrítico devem ser superados pelo diálogo filosófico. E em primeiro lugar estaria o professor numa situação em que, por ser já um adulto, muito se espera dele na comunidade, em termos de competência e de responsabilidade.

No seu livro *Harry* (LIPMAN, 1982, p. 23) quando as crianças são colocadas para discutirem acerca da educação surge a questão sobre quem deveria administrar as escolas já que alguém do grupo postulou que os adultos impõem a sua vontade e não toleram a desobediência diante daquilo que estabelecem. Após interessantes colocações feitas pelas crianças acerca do tema, conclui-se que existem dois critérios que devem ser considerados neste caso, a saber, a experiência e a competência. Certamente que nem todos os professores possuem experiências ricas para servirem de “modelos de razoabilidade” como deseja Lipman. Tampouco, competência. Para isso, ele organiza todo um programa destinado à preparação dos professores, que a nosso ver é a sua maior fragilidade.



6. *A filosofia se ocupa, nesta perspectiva, com os interesses das crianças o que vai configurar a esta proposta um caráter subjetivo e essencialmente individualista.*

Esta questão é recorrente nas críticas que René José Trentin Silveira dirige a Lipman. O autor pontua algumas dificuldades referentes a este fato (SILVEIRA, 2001, p. 60-63, 74):

A constante insistência para que a criança traga para dentro da discussão em comunidade de investigação os seus exemplos ilustrativos, suas contribuições os seus pontos de vista baseados em seus interesses pode levar a algumas situações embaraçosas para o professor ao ser colocado diante de temas desconcertantes e idéias abstratas como os temas metafísicos, por exemplo; é uma possível situação mostrada por Silveira como decorrência da questão evidenciada. A esse respeito, entendemos que a questão aponta para a formação do professor que é envolvido numa extrema fragilidade dentro da proposta lipmaniana, tema que será tratado posteriormente.

Ainda, as escolhas feitas pelos alunos com respeito ao que se poderá discutir ou debater podem apresentar um caráter imediatista e fortuito, e com isso, minar a seriedade das aulas de filosofia. Organizar o conteúdo programático segundo os interesses dos alunos pode, desse modo, levar a um entendimento de que “qualquer assunto” é digno da atenção filosófica. Conseqüentemente, a disciplina de filosofia nada teria de transformador ou progressista uma vez que não promove o enriquecimento e o alargamento dos interesses das crianças que são, notadamente, manifestações de sua classe social e modo de vida.

Ora, sendo Lipman um discípulo de Dewey não poderia ele próprio ignorar as argumentações do velho filósofo que, preocupado com o possível excesso de liberdade provocado pela condescendência do professor ao aceitar o estabelecimento das livres escolhas das crianças, assevera: “Dobrar-se aos interesses é recusar-se a ir além da superfície, e o resultado certo é que se substitui um interesse verdadeiro por capricho e fantasia” (apud DANIEL, 2000, p. 83). A referência à motivação intrínseca, cara tanto a Dewey como a Lipman, neste ponto é muito ilustrativa. Pois um interesse pode ser “extrínseco”, quando resulta das ações prazerosas, atrativas e artificiais do professor sobre a criança. Todavia há ocasiões em que a criança, ao evitar aquelas situações que, para ela, poderão ser negativas como a vergonha, o esforço, a insegurança, demonstra em contrapartida, um interesse “imediato” por algo que a compensará de alguma forma por este estado de angústia. Por fim, há uma aplicação total e verdadeira da criança sobre algo sobre o qual demonstra um interesse

“intrínseco”. Esta motivação é que deve ser primada numa análise da proposta lipmaniana de filosofia para crianças.

Com efeito, argumentar que as novelas foram escritas para motivar as crianças à disciplina de filosofia propriamente dita e servirem de transição aos escritos filosóficos originais o que, portanto, redundaria num ensino mais prazeroso, pode levar no entanto, segundo Silveira, ao ceticismo e relativismo uma vez que se trata de um diálogo que se estabelece em torno de temas variados ao sabor dos interesses dos participantes.

Diante do exposto, pensamos que se o conceito de “experiência”, ao invés da ênfase no “interesse”, tivesse sido mencionado nestas situações de críticas, muitas das colocações poderiam ser atenuadas ou levadas para uma outra direção. Ao atribuímos ao interesse uma preponderância significativa estamos com isso, evidenciando os aspectos psicológicos e subjetivos e enfatizando as especificidades individuais, embora entendamos a interrelação destes aspectos com as determinações sociais. O conceito lipmaniano de experiência transcende os aspectos psicológicos dos indivíduos, exigindo um entendimento de cunho existencial em que estejam envolvidos os aspectos afetivos, intelectuais, morais, políticos, etc. Com efeito, embora o indivíduo seja entendido como a única referência de sua experiência esta, não se dá no vácuo e nem ao acaso, pois experimenta em relação ao seu ambiente e as coisas que nele estão presentes. A experiência se dá como resultado da ação estabelecida entre o indivíduo e o seu meio bem como, entre a ação e a percepção. Daí a relação que podemos estabelecer com outro conceito que faz parte do pensamento de Lipman que é aquele referente à coisa percebida e que entra no âmbito da experiência, ou seja, o *subject matter*, que é percebido e experimentado com o método particular daquele que percebe. O organismo e o meio se constituem em identidades diversas na medida em que participam de um todo maior e mais complexo. Podemos extrair da interdependência que ocorre entre o indivíduo e o meio uma relação importante para esta compreensão a saber, a relação meio-fim.

Pela perspectiva que o conceito de “experiência” nos oferece, somos levados a constituir uma visão mais holística sobre as manifestações que o ser humano exterioriza, pois suas ações são dinamizadas, na verdade, na interação com seu contexto global que, como qualquer outro organismo reage ao ambiente e provoca reações. Aí estariam os elementos naturalistas de Lipman que como sabemos, herdou muito do pensamento deweyano. Percebemos também, uma das relações mais importantes presente no corpo teórico deweyano e lipmaniano, a saber, a relação parte-todo, conceito este, favorecido pela ótica estética com que os dois filósofos analisavam as ações humanas.

Desse modo, as ações presentes mantêm contato com as experiências passadas mas, abrem os seus elos de ligação necessária às ações futuras. Nesse caso, temos alguns conceitos importantes como o princípio de continuidade da experiência, o princípio de interação com o contexto global que é formulado por Lipman na sua proposta como a necessidade de sensibilidade ao contexto. Tais conceitos se revelam nas experiências que os personagens ficcionais realizam e permitem a valorização das “experiências” das crianças reais em sala de aula - e não simplesmente, dos seus interesses (estes podem ser considerados como um dos elementos que estão presentes no repertório das experiências humanas).

Este dinamismo é extremamente rico se bem compreendido em sala de aula. Permite a elaboração de situações pedagógicas em que o professor e alunos são compreendidos em uma rede de interações entre si e com o contexto em que se encontram podendo ou não, fazer usufruto das mesmas para promoverem ações mais progressistas. Pois, as experiências são consideradas significativas se permitirem o impulso para o enriquecimento das experiências futuras. A continuidade, do mesmo modo, é estabelecida nas relações interpessoais em que o diálogo e a autocorreção permitem uma fluência no processo constituído entre a diversidade de pontos de vista em relação à experiência pessoal e, nesta experiência, em seus diferentes momentos. Se ao contrário, o caráter autoritário prevalecer, e por não facilitar a percepção da relação necessária da experiência com o contexto e com aqueles que compõe a interação interpessoal, se estará negando o seu princípio da continuidade da experiência e, com isso, não estabelece qualquer possibilidade em termos de liames do presente com o futuro numa ótica de processo contínuo da experiência.



NÃO ISENTAMOS LIPMAN DE DIFICULDADES

Exatamente onde se encontra o aspecto mais expressivo da originalidade de Matthew Lipman, se encontram também, as maiores dificuldades de sua proposta, a saber, na efetivação de seu Programa de Filosofia para Crianças.

Como percebemos sua filosofia da educação não traz, na verdade, novidades que vão muito além do que pensaram os pragmatistas de tradição clássica, em especial John Dewey como vimos. Lipman aprofunda as questões da aprendizagem com um inegável interesse por uma psicologia e sociologia que lhe ofereça fundamentação científica. Seu esteticismo está impregnado na sua visão holística na qual coloca como eixo central da sua análise reflexiva, a experiência humana – ponto de partida de toda a reflexão posterior que desenvolve a respeito da educação. O filósofo sente uma intensa necessidade de compreender a sua própria ação dentro do mundo em que vive, num desafio de perceber com clareza em que medida aquilo que realiza como profissional resulta em benefício da sociedade.

Como traço diferenciador do seu pensamento podemos enfatizar ainda, uma admiração incontestável pela maiêutica socrática, não enfatizada no mesmo grau de importância pelos demais filósofos que se ocuparam da educação.

E, de uma maneira geral, Lipman coloca a disciplina de filosofia à frente das demais soluções apresentadas até então, para que se implante um modelo de educação mais condizente com os novos tempos. Evidentemente, como podemos perceber com as informações discutidas até aqui, o seu esforço vai além de um currículo cuidadosamente elaborado para o ensino de filosofia destinado em especial às crianças e aos adolescentes, com os materiais didáticos para os alunos e professores. Um dos grandes esforços do filósofo foi criar um material de avaliação para investigar sobre os resultados de seu trabalho.

Com efeito, até a presente data, Lipman não se nega a discutir sua proposta e suas idéias de maneira aberta e motivada por um espírito tão investigativo quanto tenha sonhado para aqueles que se ocupam da filosofia. Além disso, tem se ocupado aos seus 80 anos, a publicar novos materiais que tratam do assunto que aprendeu a amar desde o final da década de 60 – a filosofia para as crianças e jovens - como confessa numa passagem citada neste trabalho.

Os institutos que fundou: o IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) e o ICPIC (*International Council for Philosophical Inquiry with Children*) continuam atuando efetivamente para o aprimoramento das idéias contidas na proposta e para o aperfeiçoamento do programa.

Porém, as dificuldades que se colocam na efetivação de toda a sua proposta educacional não dispensa os embaraços em que o professor é perceptivelmente envolvido. Isto é reconhecido pelo próprio filósofo e sua equipe, desde o início, diante do que muito esforço tem sido envidado no sentido de se encontrar medidas para a superação dos problemas relativos à formação dos professores.

Um dos desdobramentos desta dificuldade diz respeito ao dualismo em que Lipman, contraditoriamente, mergulha a sua prática, a saber, os que, de um lado, articulam as idéias e elaboram os materiais didáticos e as atividades, e de outro, os executores, os professores que trabalham diretamente com as crianças. Silveira (2001, p. 78-81) discute de forma competente, salvo alguns exageros em sua análise, ao nosso ver, os pontos relevantes a respeito desta dificuldade.

É muito difícil admitirmos a possibilidade de um professor cuja formação filosófica que freqüentemente, está à beira da precariedade, possa com alguns cursos rápidos, assumir uma função extremamente complexa, como o é na proposta lipmaniana (ao contrário daqueles que apregoam a não-diretividade do Programa de Filosofia para Crianças). Além dos aspectos de formação filosófica, exige-se do professor uma formação de cultura humanística e geral de igual importância, para que sirva de modelo de racionalidade, de espírito investigativo, de deliberação temperada pelo julgamento razoável, e assim por diante. Acima de tudo, suas atitudes diante do mundo e dentro da sala de aula devem evidenciar uma prática reflexiva e um pensamento autônomo e responsável. Quiçá, possamos algum dia possibilitar as condições necessárias para a formação do profissional de educação voltada para tamanho desafio.

Uma outra dificuldade que provoca as nossas reflexões é quando Lipman extrapola a sua proposta de ensino de filosofia para as demais disciplinas e áreas acadêmicas. E aí o conceito de “investigação” filosófica parece estremecer diante das características, funções e especificidades das demais disciplinas. Lipman deseja que a perspectiva filosófica penetre todas as demais áreas de conhecimento? Como seriam preparados todos os profissionais para se tornarem competentes nas suas áreas específicas e, ao mesmo tempo, dominarem pelo menos os pressupostos estabelecidos pelo pensamento filosófico lipmaniano, sem o que, a sua prática não seria constituída de um pensamento autônomo mas sim, pelo pensamento do outro?

A esse respeito é muito ilustrativo o esclarecimento que Lipman procura oferecer por correio eletrônico:



“Usando o exemplo de Biologia, eu diria que poderá haver um futuro no qual se poderia estudar um curso de Biologia (ou qualquer outro) que conteria os assuntos conceituais e a sua discussão, como parte do curso. Ou, poderia existir um curso em Conceitos nas Ciências da Vida, em Conceitos nas Humanidades, em Conceitos em Artes, etc. Existem algumas diferenças {com relação à investigação filosófica} no modo da ‘investigação’ que é usado, mas estas diferenças não devem ser supervalorizadas. A coisa importante é que o estudante universitário tenha uma oportunidade para ler sobre isto e discutir os assuntos metodológicos, tanto quanto os assuntos substantivos” (LIPMAN, sexta-feira, 24 de janeiro de 2003, 11: 56).

Em linhas gerais, apesar das dificuldades encontradas para compreendermos o pensamento lipmaniano, julgamos a importância da presença deste filósofo no cenário da educação, pelo fato de ter inflamado os debates acerca da educação filosófica cuja confluência de duas disciplinas das humanidades, filosofia e educação, tem conquistado espaço nos debates públicos e particulares. E em tempos nos quais a educação tem sido reconhecidamente importante para um projeto mais progressista de sociedade, em que pese o seu caráter científico e tecnológico, encontramos escolas deterioradas em seus mais diversos aspectos materiais, profissionais, financeiros e por aí afora. Sem dúvida, a disciplina de filosofia, com sua crítica e enfrentamento analítico dos problemas, poderia contribuir para entender o fenômeno educacional e a formação humana, sobre a qual, a educação se sente responsável a realizar de forma adequada e condizente com a sociedade na qual se insere.

As críticas de Lipman fazem ampliar a nossa busca pela compreensão sobre os problemas educacionais, na medida em que denuncia uma educação americana envolta nos mesmos problemas daqueles com os quais estamos nós, no Brasil, bastante familiarizados. Subtraindo-se as diferenças contextuais dos diversos países, seria a filosofia uma solução igualmente viável? A educação filosófica promoveria os mesmos saltos qualitativos nas diferentes sociedades em busca da democracia? Tal educação promoveria do mesmo modo, a formação de pessoas mais racionais? Nossos pontos de partida e os de chegada de uma educação filosófica são e seriam os mesmos? São questões que poderão facilitar o nosso posicionamento diante do movimento cuja repercussão assolou a educação brasileira. Acreditamos, que por este motivo evidente, e por si mesmo, justifica-se a importância que estudos relacionados com este tema possam merecer e, por conseguinte atrair a atenção de filósofos, educadores e por aqueles que se interessam pela realização de pesquisa voltada a estas questões.

É interessante destacarmos diante do Quadro 4 que, embora, as diferenças sejam visíveis entre as práticas apresentadas, não temos a certeza por esta descrição, que uma educação filosófica será realizada pela simples aplicação destes passos. O que nos leva a indagar mais uma vez, como será efetivada uma disciplina de filosofia que se pretenda

garantir uma atitude filosófica ao invés da simples transmissão de conhecimentos? Quais os pré-requisitos necessários para professores e alunos apresentarem de fato, um comportamento diferenciado ao final de um ano escolar com respeito à sua vivência filosófica em sala de aula? Lipman nos diz que tem muito destas respostas. Cumpre-nos abrir o debate de maneira condigna com o empenho que ele mesmo tem dedicado no decorrer destes anos.

CRONOLOGIA

1923 - Nasce Matthew Lipman em Vineland no Estado de Nova Jersey, Estados Unidos, no dia 24 de agosto.

Vive sua infância no interior do Estado de Nova Jersey nos Estados Unidos, onde estuda desde o jardim da infância até o ensino médio.

1939 - Termina o ensino médio.

Hitler invade a Polônia e inicia-se o grande conflito mundial da II Guerra. Economia americana está em crise.

Lipman, sem dinheiro e sem as classificações necessárias para ingressar na universidade, passa um ano trabalhando em uma granja.

1940 - Ingressa numa escola de ensino básico para recuperar o seu aproveitamento especialmente em matemática, disciplina necessária para realizar o seu sonho de se tornar engenheiro.

1943 - O jovem Lipman encontra-se no momento de sua vida para ingressar no serviço militar e, então, apresenta-se como voluntário na aeronáutica. Por problemas de visão não é admitido e é recrutado na infantaria. Escolhendo a alternativa de seguir os estudos, ingressa na Universidade de Stanford onde permanece por um ano, buscando o objetivo de se tornar engenheiro.

Nesse período, vivendo na Califórnia, entra em contato com as idéias de Aristóteles e Hume através de um professor de inglês que o apresentava com um livro que relata a passagem de John Dewey na Universidade de Colúmbia. Motiva-se intensamente tanto pelas idéias de Dewey como pela possibilidade de ingressar na Universidade de Colúmbia. O exército oferece-lhe duas opções: permanecer em Stanford e seguir os estudos e se tornar médico, profissão de que muito se necessitava naquele momento, ou então, seguir para o campo de batalha na Europa. Lipman escolhe a última.

É transferido para Coast Ranges, ainda na Califórnia, para treinamento. Nessa ocasião, vai a Los Angeles num final de semana e compra livros numa livraria: poesias de Housman e a "Inteligência no mundo moderno" de Dewey, que o acompanha à guerra.

1945 - Em campo de batalha, carrega o livro de Dewey consigo, aproveitando os momentos mais apropriados à leitura.

Termina a guerra.

Segue para a Universidade Americana em Shrivensham na Inglaterra, instituição superior recém criada pelo exército americano, onde passa todo o verão e o outono desse ano. Nesta universidade entra em contato com importantes professores de filosofia, como Charles Hendel, da Yale e especialista em Hume, e Tsanoff, de Rice e especialista em Ética.

- 1946 -** Ingressa na Universidade de Colúmbia, sob a tutela da Lei de Ajuda aos ex-Combatentes, no programa chamado "Universidade para não-graduados" então destinado para aqueles que regressavam do serviço militar.

Entusiasma-se com o ambiente da Colúmbia tendo como professores: Nagel, Scheneider, Randal, Buchler, Schapiro, dentre outros.

- 1948 -** Bacharela-se em filosofia na Universidade de Colúmbia.
Ingressa no programa de pós-graduação.

- 1950 -** Conclui o seu doutorado e se titula PhD em filosofia com a tese denominada *Problems of art inquiry*. Fizeram parte de seu Comitê: Meyer Schapiro e John Herman Randal Jr. Como colegas memoráveis teve a companhia de Norwood Russell Hanson, Ted Mishel, Marx Wartofsky, Arthur Danto, Pat Suppes, Len Feldstein, etc.

É agraciado com uma bolsa da Fullbright para o seu pós-doutorado o que muito o alegra já que os Estados Unidos está em situação de guerra com a Coréia do Norte, diante do que está muito pessimista. Sobre este assunto trata com Dewey em correspondência quando de volta à Europa. Os contatos com o filósofo já haviam se iniciado nos tempos da Colúmbia, quando, em visita à casa de Dewey, então com seus noventa anos de idade, Lipman tratou da sua tese de doutorado sobre a qual aquele se mostrou favorável.

No outono, já na Universidade de Sorbonne em Paris, conhece de perto as figuras emblemáticas do pensamento francês como Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Yvon Belaval, tendo como orientador Etienne Souriau, especialista em Estética. Trabalha na transformação de sua tese de doutorado em um livro a ser publicado, posteriormente, quando de sua volta ao seu país.

- 1951 -** Lipman interessa-se pelo socialismo democrático. Visita na Europa, amigos social-democratas, que haviam sofrido as ações dos nazistas e não toleravam os stalinistas.

Complementa o seu pós-doutorado na Universidade de Viena, na Áustria.

- 1952 -** Regressa aos Estados Unidos.
Morre John Dewey.

1953 - Inicia os seus trabalhos como professor de filosofia na Faculdade Brooklyn da Universidade da Cidade de New York graças à necessidade de substituição de um professor que é demitido pelas ações do Comitê de McCarthy. Naquela Universidade permanece vinculado até 1975.

1954 - Ingressa na Universidade de Colúmbia como professor de Filosofia e de Civilização Contemporânea, tornando-se professor em tempo integral e chegando a professor titular. Oferece disciplinas nos diferentes Centros ou Faculdades como: Faculdade de Ciências Farmacêuticas, onde leciona Filosofia até 1972; Faculdade de Colúmbia onde trabalha até 1962 com as disciplinas de Filosofia e Civilização Contemporânea.

Assume o cargo administrativo de Chefe do Departamento de Educação Geral do Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Ensina também Lógica e Pensamento Crítico por muitos anos na mesma Universidade.

1955 - Professor de Civilização Contemporânea na Faculdade de Música de Mannes, na cidade de Nova Iorque onde trabalha até 1963.

1960 - Década em que Lipman inicia conversações com Joseph D. Isaacson, membro da Associação de Estudos sobre a Criança (a criança, a arte e a educação).

1960 - Chefe do Departamento de Filosofia na Escola Baruch da Universidade da Cidade de New York, cargo que ocupa até 1972.

1961 - Professor de Filosofia até 1963 na Faculdade de Engenharia da Universidade de Columbia.

1962 - Chefe do Departamento de Educação Geral na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de Colúmbia, cargo que ocupa até 1972.

1963 - Professor visitante de Filosofia na Faculdade Sarah Lawrence.

1968 - Época de muitas greves e agitações estudantis nos Estados Unidos e no mundo, o que também atinge a Universidade de Colúmbia. Lipman não concorda com o modo pelo qual tanto os administradores quanto os professores e os estudantes lidam com a situação. Para ele, "eles pareciam confusos e nada razoáveis. Eu cogitei o que eles deveriam ter feito ou experimentado antes em suas vidas, para serem mais razoáveis agora" (LIPMAN, 1976, p. 06).

Inicia suas reflexões sobre a possibilidade de a lógica e o pensamento crítico, disciplinas que ensinava em Colúmbia, ajudarem as pessoas a se tornar mais racionais, mais reflexivas e críticas já desde a infância. Começa a aventurar-se na idéia de que a lógica poderia ajudar efetivamente no desenvolvimento da cognição da criança. E, mais, isto poderia ser feito através de uma conciliação da filosofia com histórias ficcionais, narrativas e dialógicas, cuidadosamente elaboradas para esse fim.

- 1969** - Começa o projeto de Filosofia para Crianças com os primeiros capítulos de *Harry Stottlemeier's Discovery*⁹⁵ a ser escrito por Lipman e destinado às crianças de aproximadamente 11 e 12 anos. O programa recebe o apoio da organização americana *National Endowment for the Humanities*.

- 1970** - Termina *Harry Stottlemeier's Discovery*.

Primeiro experimento sobre *Harry* é realizado com crianças de uma quinta série de uma escola pública em Montclair. Grupos comparativos e experimentais foram selecionados ao acaso. Lipman elabora pré e pós-testes de raciocínio. Como ponto de partida, o filósofo pretende testar a crença de Piaget de que o estágio formal do pensamento se dá apenas por volta dos sete anos.

Os resultados por outro lado, encorajam a hipótese de Lipman de que tais estágios não sejam assim tão rígidos.

- 1972** - A Faculdade Estadual de Montclair oferece o seu campus para nele estabelecer um Instituto para o desenvolvimento de estudos sobre filosofia para crianças, diante dos bons resultados nos testes realizados por Lipman.

Lipman deixa Colúmbia.

Inicia seus trabalhos como professor de filosofia na Universidade Estadual de Montclair

- 1973** - Congresso sobre *Filosofia Pré-Universitária* na Faculdade Estadual de Montclair.

Funda no campus da Universidade Estadual de Montclair, o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), para cujo trabalho dedica parte de sua carga horária. Como colaboradora inicial, recebe a disponibilidade e entusiasmo da professora do Departamento de Fundamentos da Educação daquela universidade, Ann Margaret Sharp, doutora em filosofia pela Universidade Estadual de Massachusetts. Junta-se a eles Frederick Oscanyan, especialista em lógica, de quem muito se necessita para os trabalhos planejados dentro desta disciplina no programa.

⁹⁵ Esta novela recebeu o título em português de *A descoberta de Ari dos Teles*.



Como objetivos do Instituto estabeleceu-se: 1. Escrever e publicar os materiais do currículo; 2. Organizar pesquisas experimentais; 3. Preparação dos professores em serviço e em pré-serviço e dos formadores de professores; 4. Lutar para incluir a disciplina de “filosofia na escola” nos cursos de formação de professores e a disciplina de filosofia no ensino básico; 5. Disseminação do Programa de Filosofia para Crianças.

- 1974** - Divulgação em reunião anual da Divisão Leste da Associação Norte-Americana de Filosofia: 1. Sobre a fundação do IAPC - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*; 2. Sobre os resultados de um experimento referente ao Programa de Filosofia para Crianças.

O IAPC passa a fazer parte da Faculdade Estadual de Montclair.
Lipman é diretor do referido Instituto.

- 1975** - Segundo experimento de Lipman: 200 alunos foram ensinados pela própria professora durante quatro meses. O desenvolvimento das habilidades de raciocínio não foi muito significativo, mas o ganho na leitura no grupo experimental, em relação ao grupo de controle, foi essencialmente superior.

Escreve com Ann Margaret Sharp e Frederick S. Oscanyan o primeiro manual para os professores, *Philosophical Inquiry*, para acompanhar *Harry*.

Projeto de formação de professores em Newark.

Congresso de Filosofia para Crianças na Universidade Rutgers em New Brunswick.

- 1976** - O projeto “Filosofia para Crianças” começa a ter prestígio. Organizam-se seminários para os professores, o que passa a ser uma prática muito bem aceita.

Início da realização de um projeto para o desenvolvimento de um teste de raciocínio para crianças com financiamento do Departamento de Educação de New Jersey.

Oficinas e cursos preparatórios oferecidos aos professores de escola fundamental nas Universidades de Rutgers, Fordham, Yale e Harvard.

- 1977** - Oficinas e cursos preparatórios para professores universitários de filosofia na Universidade Estadual de Michigan, Universidade de Illinois (Champaign-Urbana) e Faculdade Albion.

Programa para professores em serviço, em New Jersey e outros estados americanos.

- 1978** - Encerramento do experimento realizado em Newark e Pompton Lakes, New Jersey, com o apoio do Departamento de Educação do Estado de New Jersey.

Financiamento da Fundação Ford para pesquisa. Treinamento de futuros educadores de professores de ensino fundamental no Centro de Educação Ambiental de Pocono, Pennsylvania.

- 1980** - O Programa Filosofia para Crianças passa a ter reconhecimento internacional.

Organiza-se a I Conferência Internacional nos Estados Unidos.

Criação do curso de mestrado em filosofia para crianças na Faculdade Estadual de Montclair, que é oferecido em quatro semestres a estudantes graduados em filosofia que têm interesse em trabalhar filosofia com crianças e professores da escola básica.

- 1981** - Término do experimento constituído de 4.500 alunos em 10 comunidades diferentes com o apoio do *Educational Testing Service*, sob a direção de uma psicóloga pesquisadora deste instituto, Dra. Virginia Shipman.

Congresso Internacional de Educadores para Professores de Escola Elementar em Filosofia para Crianças, na Faculdade Estadual de Montclair.

- 1982** - Financiamento para pesquisa pela Fundação Schuman, durante três anos.

- 1983** - Encerramento do teste de raciocínio chamado *New Jersey Test of Reasoning*.

- 1984** - Conselho Internacional de Filosofia na Escola Elementar e Secundária.

Centro de Crescimento Cognitivo na Primeira Infância.

Essas duas instituições deram origem ao Conselho Internacional de Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC), que vai se ocupar majoritariamente com estudos, pesquisas, debates com profissionais interessados na relação entre a filosofia e as crianças, organização de eventos, etc.

- 1985** - Fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) com sede em São Paulo, pela Professora Catherine Young Silva, uma americana naturalizada brasileira e formada em filosofia pela USP que, ao ter tido um

contato casual com a notícia do que ocorria nos Estados Unidos, para lá se dirige a fim de conhecer o Programa.

Criação do *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC), cujo objetivo principal é conglomerar profissionais de diversas áreas e países em torno da investigação filosófica com crianças, propósito que se distingue daquele do IAPC que passa a se dedicar exclusivamente com a divulgação do Programa.

Início do Programa de Mestrado em ensino de Filosofia para Crianças na Faculdade Estadual de Montclair.

No mês de setembro desse ano, Lipman faz sua primeira visita às universidades brasileiras: PUC-SP, USP, Universidade Federal do RS, ES, MA, entre outras.

1986 - Conferência Internacional⁹⁶ fora dos Estados Unidos realizada, desta feita, na Dinamarca com a iniciativa do ICPIC.

Reconhecimento do Programa de Filosofia para Crianças como um programa educacional meritório pela Rede Nacional de Difusão do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

1987 - Lipman visita o Brasil, pela segunda vez. Participa do Congresso Internacional de Filosofia para Crianças em Maringá, PR. encabeçado pelo ICPIC.

Fundação do Instituto de Pensamento Crítico, no campus da Faculdade Estadual de Montclair.

1990 - Visita Moscou e assina acordo entre a Academia de Ciências Pedagógicas da Rússia, a mais alta organização de pesquisa educacional daquele país, e o Instituto para o Progresso da Filosofia para Crianças (IAPC) dos Estados Unidos.

Produção pela BBC (*British Broadcasting Company*) de um filme de uma hora de duração intitulado *Socrates for Six-Year Old* com exibição na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos, Japão, Israel e outros países.

O Programa de Filosofia para Crianças é reconhecido pelo Departamento de Educação Americano como meritório e excelente.

⁹⁶ Os congressos internacionais de filosofia para crianças, promovidos pelo ICPIC acontecem de dois em dois anos e já se realizaram em Taiwan, Áustria, Espanha e outros países, inclusive o Brasil.

- 1994** - Visita vários países da América Latina, dentre os quais o Brasil, onde faz sua terceira incursão em eventos em Florianópolis, numa apresentação televisiva e participação da Conferência sobre Diretores de Escola.
- 1995** - A Faculdade Estadual de Montclair (MSC) se torna Universidade Estadual de Montclair (MSU).
- 1996** - Diretor do *Institute for Critical Thinking* da Universidade Estadual de Montclair.
- 1998** - UNESCO divulga o programa para os mais diversos países.
- 1999** - Congresso Internacional de Filosofia para Crianças realizado em Brasília pelo ICPIC.
- 2000** - A Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Montclair se expande, incluindo os trabalhos do Instituto, conseqüentemente multiplicando a sua capacidade para a preparação dos professores.
- 2001** - Mais de trinta Centros de Filosofia para Crianças espalhados pelos continentes.



QUADRO 1 – LIVROS PUBLICADOS POR MATTHEW LIPMAN (Organização Cronológica)

	OBRAS
década de 60	1967 - What Happens in Art 1969 - Discovering Philosophy
década de 70	1973 - Contemporary Aesthetics 1974 - Harry Stottlemeier's Discovery 1975 - Instruction manual to accompany Harry Stottlemeier's Discovery 1976 - Lisa 1976 - Philosophy for Children 1977 - Ethical Inquiry 1977 - Discovering Philosophy - 2 ^a edição 1977 - Philosophy in the Classroom 1978 - Growing Up With Philosophy 1978 - Suki 1979 - Philosophical Inquiry
década de 80	1980 - Mark 1980 - Social Inquiry – instruction manual to accompany Mark 1980 - Writing: How and Why – instruction manual to accompany Suki 1980 - Philosophy in the Classroom - 2 ^a edição 1981 - Pixie 1982 - Looking for Meaning 1982 - Kio and Gus 1983 - Lisa - 2 ^a edição 1984 - Philosophical Inquiry - 2 ^a edição 1984 - Wondering at the World 1985 - Ethical Inquiry - 2 ^a edição 1987 - Elfie 1987 - Harry Prime 1988 - Philosophy Goes to School 1988 - Getting Our Thoughts Together (1988)

década de 90	1991 - Thinking in Education 1992 - Children in Chaos: A Philosophy for Children Experience 1993 - Thinking Children in Education 1996 - Natasha: Vygotskian Dialogues 1997 - Nous 1997 - Deciding What to Do
2000 até o presente	2002 - Thinking Trees and Laughing Cats 2002 - Thinking in Education - 2^a edição (a ser publicado em novembro)

QUADRO 2 – PUBLICAÇÕES: Artigos, capítulos de livros, entrevistas, conferências e similares (organização cronológica)

década de 50	1953 - Review of Art, form and civilization by Ernest Mundt, <u>Journal of Philosophy</u> 1954 - The relation of critical functions and critical decisions to art inquiry, <u>Journal of Philosophy</u> 1956 - Charismatic participation as a sociopathic process, <u>Psychiatry</u> 1956 - The physical thing in aesthetic experience, <u>Journal of Aesthetics</u> 1957 - The aesthetic presence of the body, <u>Journal of Aesthetics</u> 1957 - Review of The artists as creator by Milton C. Nahm, <u>Journal of Philosophy</u> 1959 - Natural obligation, natural appropriation, <u>Journal of Philosophy</u>
década de 60	1961 - Some aspects of Simmel’s theory of individuality, IN: <u>Georg Simmel 1858-1958</u>
década de 70	1971 - Review of Languages of art in man and world by Nelson Goodman 1974 - Philosophy is also for the young – at least possibly, <u>The New York Times</u> 1975 - Can non-aesthetic consequences justify aesthetic values? <u>Journal of Aesthetics and Art Criticism</u> 1976 - Critical description and the analysis of causes and effects, <u>Journal of Value Inquiry</u> 1976 - Philosophy for children, <u>Metaphilosophy</u> (reprinted in <u>Thinking</u>) 1977 - Definition and status in aesthetics, <u>Philosophical Forum</u> 1978 - Some educational presuppositions of philosophy for children, <u>Oxford Review of Education</u> 1978 - <i>Invention d’une découverte- Introduction to <u>La Decouverte d’Harry Stottleimeier</u></i> 1979 - Viewpoint, <u>Early Years</u>

década
de 80

- 1981 - What is different about the education of the gifted, Roeper Review
- 1981 - Hearing children's conversation, Harvard Educational Review
- 1981 - Why isn't reasoning taught in the schools? Comment
- 1981 - Philosophy for children, Journal of Analytical Teaching
- 1981 - Philosophy goes to school, Federation Reports: The Journal of the State Humanities Councils
- 1982 - Sessions with "Pixie" in P. S. 87: A classroom log, Analytical Teaching
- 1982 - Developing philosophies of childhood, Thinking
- 1984 - *Über den philosophischen stil von kindern*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie
- 1984 - *Über die Aktivitäten des IAPC ausserhalb der vereinigten staaten*, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie
- 1984 - Thinking skills in religious education, The Pedagogic Report
- 1984 - The cultivation of reasoning through philosophy, Educational Leadership
- 1985 - Philosophy for children and critical thinking, National Forum
- 1985 - How a teacher might specify the criteria for an ideal thinking skills program, Impact on Instructional Improvement
- 1985 - Thought on the foundations of reflective education, IN: Teaching Thinking Skills
- 1985 - The seeds of reason, IN: Thinking Processes in the Classroom: Prospects and Programs
- 1985 - Philosophy for children, IN: Developing Minds
- 1985 - *Entrevue avec M. Matthew Lipman*, Philosophiques: Revue de la Société de Philosophie du Québec
- 1985 - Philosophical practice and educational reform, Journal of Thought
- 1985 - Philosophy: elementary school programs, IN: International Encyclopedia of Education
- 1985 - Thinking skills fostered by philosophy for children, IN: Thinking and Learning Skills: Relating Instruction to Basic Research

década
de 80

- 1985 - The role of philosophy in education for thinking, IN:
Proceedings, Conference 85 on Critical Thinking
Analytic Teaching
- 1986 - Philosophy and "thinking across the curriculum".
Thinking Across the Curriculum
- 1986 - Pressuppositions of the teaching of thinking, Analytic Teaching
- 1986 - *La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud*,
Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía
- 1986 - Can education for thinking take place in high schools
too? Administrators Journal
- 1986 - *La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud*,
Didáctica de la filosofía
- 1986 - Letter to editor, Basic Education
- 1986 - Review of In defense of open-mindedness by William
Hare, Teachers College Record
- 1986 - Philosophy for children, On the Beam
- 1987 - Constructing a curriculum to improve thinking and
understanding, CT NEWS
- 1987 - *Le raisonnement éthique et le métier de la pratique*
morale, IN: L'Education Morale en Milieu Scolaire
- 1987 - Ethical reasoning and the craft of moral practice,
The Journal of Moral Education
- 1987 - *El papel de la filosofía en la educación del pensar*,
IN: Dialogo Filosófico
- 1987 - On morality as "life put to the test" – Review of The
Political Life of Children by Robert Coles,
Journal of Education
- 1987 - *A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*, IN:
Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e
Atuação Profissional
- 1988 - *Practica filosofica e reforma da educação*, Filosofia
- 1988 - The concept of critical thinking, Teaching Thinking and Problem Solving
- 1988 - Critical thinking – What can it be? Educational Leadership
- 1988 - How old is Harry Stottlemeier? Teaching Thinking and Problem Solving -
- 1988- *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, Bollettino della Società Filosofica
Italiana
- 1988 - The Contributions of philosophy to deliberative democracy, IN: Teaching
Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century
- 1989 - The Institute for the advancement of philosophy for children – Looking
backward and looking forward, COGITO

década de 80	1989 - How are values to be taught? <u>Ethics in Education</u> 1989 - Critical thinking: Some differences of approach, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1989 - Misconceptions in teaching for critical thinking, <u>Institute for Critical Resource Publication</u> 1989 - Theories of knowledge and elementary school education, IN: <u>Philosophers at Work: An Introduction to the Issues and Practical Uses of Philosophy</u>
década de 90	1990 - Response to Professor Kitchener, <u>Metaphilosophy</u> 1990 - Reader's response, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1990 - Rediscovering the Vygotsky trail, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1991 - Squaring Soviet theory with American practice, <u>Educational Leadership</u> 1991 - Helping children think, <u>North American Montessori Teachers Association Journal</u> 1991 - Can education counter chaos? IN: <u>Children in Chaos: "A Philosophy for Children" Experience</u> 1991 - Squaring Soviet pedagogical theory with American practice, <u>The Education Digest</u> 1991 - Must we teach for thinking? <u>CSA Leadership: An Education Review</u> 1991 - "Philosophy for children", Occasional paper, <u>Making Connections II: Four Educational Perspectives</u> 1991 - Strengthening reasoning and judgment, Keynote address at First National Conference, <u>Conference Report</u> 1991 - Philosophy for children and the opportunity for thinking in education, <u>Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children</u> 1992 - Philosophy, <u>Encyclopedia of Early Childhood Education</u> 1992 - Unreasonable people and inappropriate judgment, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1992 - Preface to Marie-France Daniel, <u>La Philosophie et les Enfants</u> 1992 - About questions and questioning, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1992 - Criteria and judgment in critical thinking, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u>

década
de 90

- 1992 - On writing a philosophical novel, IN: Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery
- 1992 - How old is Harry Stottlemeier? IN: Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery
- 1992 - Integrating cognitive skills and conceptual contents in teaching the philosophy for children curriculum, IN: Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery
- 1992 - Sources and references for Harry Stottlemeier's discovery, IN: Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery
- 1992 - Greetings from Montclair, Sapere
- 1993 - The educational value of philosophy, Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children
- 1993 - *A filosofia nas series iniciais do 1º. grau, Dois Pontos: Teoria & Prática em Educação*
- 1993 - Preface to Gilbert Talbot's book. IN: La Decouverte de Phil et Sophie
- 1993 - Landmarks in critical thinking, Inquiry
- 1993 - Promoting better classroom thinking, Educational Psychology
- 1993 - Unreasonable people and the inappropriate judgments, Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children
- 1993 - The educational role of philosophy for children, Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children
- 1994 - Philosophy: Education programs, IN: Children: Thinking and Philosophy
- 1994 - Do elementary school children need philosophy? The Finnish Journal of Education
- 1994 - Some generic features of critical thinking, The Long Term View
- 1994 - Philosophy for children, IN: Encyclopedia of Intelligence
- 1994 - *Über den philosophischen still von kinder* IN: Philophieren mit Schulkindern
- 1995 - Educating for violence reduction and peace development, IN: Violence and Human Coexistence: Proceedings of the Second World Congress of the ASEVICO

década de 90	1995 - Educating for violence reduction and peace development, IN: <u>Questions of Philosophy</u> 1995 - Moral education, higher order thinking and philosophy for children, <u>Early Child Development and Care</u> 1995 - Using philosophy to educate emotions, <u>Analytic Teaching</u> 1995 - Educating for violence reduction and peace development, IN: <u>Children, Philosophy and Democracy</u> 1995 - Caring as Thinking, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1995 - Good thinking, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1996 - Philosophical discussion plans and exercises, <u>Analytic Teaching</u> 1996 - A commentary on Laura Purdy's "In their best interest"? <u>Analytic Teaching</u> 1996 - Pixie cogitans, IN: <u>Studies in Philosophy for Children: Pixie</u> 1996 - Pixie and the relationship between cognitive modeling and cognitive practice, IN: <u>Studies in philosophy for Children: Pixie</u> 1996 - Sources and references, IN: <u>Studies in Philosophy for Children: Pixie</u> 1997 - Philosophy in the primary school curriculum, IN: <u>Ethics for Today and Tomorrow</u> 1997 - Education for democracy and freedom, <u>Wesleyan Graduate Review</u> 1997 - Values in education, <u>Elenchus</u> 1997 - Thinking in community, <u>Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines</u> 1998 - Letter to the elenchusites, <u>Elenchus</u>
2000 em diante	2000 - The Institute for the advanced placement of philosophy for children, <u>Cogito</u> 2001 - Roberta and the master mice, <u>Signos on Rotaction</u> 2001 - Genesis de la filosofía para niños, <u>Signos on Rotaction</u> 2001 - Dramatising Philosophy, <u>Critical and Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children</u> 2001 - Philosophy for children: some assumptions and implications, <u>Ethik and Sozialwissenschaften</u>

QUADRO 3 – PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA O ENSINO BÁSICO DE MATTHEW LIPMAN

<u>Séries</u>	<u>Título da Novela</u>	<u>Ano de Publicação</u>	<u>Manual do Professor</u>	<u>Ano de Publicação</u>	<u>Objetivo</u>
K – 2 ^a	<i>Elfie</i>	1987	<i>Getting our Thoughts Together</i>	1988	Linguagem e Percepção
2 ^a – 3 ^a	Kio and Gus <u>Tradução:</u> Issao e Guga	1982	<i>Wondering at the World</i> <u>Tradução:</u> Maravilhando-se com o Mundo	1986	Noções de Filosofia da Ciência Reflexões acerca da Natureza
3 ^a – 4 ^a	<i>Pixie</i> <u>Tradução:</u> Pimpa	1981	<i>Looking for Meaning</i> <u>Tradução:</u> Em Busca de Significado	1982	Filosofia da Linguagem
4 ^a – 6 ^a	Nous	1996	<i>Deciding what to do</i>	1996	
5 ^a – 6 ^a	<i>Harry Stottleimeier's Discovery</i> <u>Tradução:</u> A Descoberta de Ari dos Telles	1974	<i>Philosophical Inquiry</i> <u>Tradução:</u> Investigação Filosófica	1975	Lógica Formal
7 ^a – 8 ^a	<i>Lisa</i> <u>Tradução:</u> Luisa	1976	<i>Ethical Inquiry</i> <u>Tradução:</u> Investigação Ética	1977	Aplicação das habilidades de pensamento na Ética
9 ^a – 10 ^a	<i>Suki</i>	1978	<i>Writing: How and Why</i>	1980	Aplicação das Habilidades de Pensamento na Estética
11 ^a – 12 ^a	<i>Mark</i>	1980	<i>Social Inquiry</i>	1980	Ênfase nas Questões Sociais e Políticas
Adultos	<i>Harry Prime</i>	1987	<i>Philosophical Inquiry</i>	1975	Educação de Adultos

QUADRO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMPARADAS

<u>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</u>	1º Passo	2º Passo	3º Passo	4º Passo	5º Passo
<u>TRADICIONAL</u>	Preparação dos alunos *Professor	Apresentação de novos conhecimentos *Professor	Assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor. Comparação entre o velho e o novo	Generalização Tentativa de elaboração de leis a partir da superação da visão individualista.	Aplicação e exercícios sobre o conhecimento novo. # Conservadorismo Social
<u>DE INSPIRAÇÃO DEWEYNA</u>	Atividade *Alunos	Problema *Alunos	Coleta de dados *Alunos	Levantamento das hipóteses	Experimentação e/ou avaliação das hipóteses # Democracia
<u>DE INSPIRAÇÃO LIPMANIANA</u>	Leitura das novelas que retratam o pensamento e o comportamento das crianças e jovens integrados nas suas experiências cotidianas. *Alunos	Levantamento das questões a partir da leitura *Alunos	Classificação das questões e seleção de temas para a discussão *Professor e Alunos	Diálogo na “Comunidade de Investigação” *Professor e Alunos	Pensamento Razoável ou de Ordem Superior: Crítico, Criativo e Cuidadoso # “Democracia”

Podemos observar no Quadro acima uma representação esquemática sobre as três principais propostas pedagógicas que foram insistentemente debatidas neste trabalho. Como vemos, as duas vertentes pragmatistas, de inspiração deweyana e a de inspiração lipmaniana, se posicionam contrariamente a um tipo de prática consonante com a “prática normal”, tendendo à realização de uma “prática reflexiva”. Na visão dos dois filósofos a escola tradicional tem laços estreitos com um projeto social conservador por isso a sua ênfase na transmissão do conhecimento e dos valores. Enquanto isso, notamos as peculiaridades da proposta deweyana de cunho mais científico, experimental e voltada com maior empenho à solução de problemas do que aquela de inspiração lipmaniana de caráter mais conceptual, dialógica, possibilitando o desenvolvimento da reflexão e o interesse pela filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCORINTI, Stella. Matthew Lipman – Enseñar a Aprender, a Pensar y a Vivir. *Signos en Rotación*, Venezuela, 26 de agosto de 2001. Suplemento Cultural, Ano III, N° 173.

BAYLES, Ernest E. *Pragmatism in Education*. New York: Harper & Row Publishers, 1966.

BOGOMÓLOV, A. S. *a Filosofia Americana no Século XX*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

CAHN, Steven M. *New Studies in the Philosophy of John Dewey*. Hanover: University Press of New England, 1977.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. *A Criança e a Filosofia: Uma Dimensão Negada da Educação*. 2000. p. 348. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

CHITOLINA, Claudinei Luiz; Hartmann, Hélio Roque (org.). *Filosofia e Aprendizagem Filosófica*. Maringá, PR: Dental Press Editora, 2002.

DA CUNHA, Marcus Vinícius. *John Dewey – Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1956.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experience & Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1963.

DEWEY, John. *Freedom and Culture*. New York: Capricorn Books, 1963.



DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1966.

DICKSTEIN, Morris (Edit.). *The Revival of Pragmatism*. Durham and London: Duke University Press, 1998.

ENCONTRO COM MATTHEW LIPMAN – com participação de Ann Margaret Sharp. Realização do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. ATTA Mídia Educação. 1 fita de video (60 minutos), NTSC – VHS, son., color.

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR. Realização do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. ATTA Mídia Educação. 1 fita de video (60 minutos), NTSC – VHF, son., color.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia da Educação e Ensino – Perspectivas Neopragmáticas*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Introdução à Filosofia*. Barueri, São Paulo: Manole, 2003.

HENNING, Leoni M. P. *A Comparative Analysis of Two Movements of Educational Reform: The Eight Year Study and A Nation at Risk*. 1991. Tese (Master of Science). Universidade Estadual de Iowa, Iowa, Estados Unidos.

HENNING, Leoni M. P. (org). *Apoio ao Ensino de Filosofia nas Séries Iniciais*. Londrina, Paraná: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1999.

KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera (Comp.). *Qué es filosofía para Niños?* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1977.



KOHAN, Walter Omar. *Pensando la Filosofía en la Educación de los Niños*. 1996. p. 302
Dissertação (Doutorado em Filosofia) – Universidade Ibero-Americana, Cidade do México,
México.

KOHAN, Walter Omar; Waksman, A. M. (org.). *Filosofia para Crianças – A Experiência
Pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar (org.) . *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis, Rio
de Janeiro: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar; KENNEDY (org) *Filosofia e Infância – Possibilidades de um
Encontro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, B. (org.) *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis, Rio
de Janeiro: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar et alii (org). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis, Rio de Janeiro:
Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KOHAN, Walter Omar. *Ensino de Filosofia – Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIPMAN, Matthew. *Discovering Philosophy*. Nova York: Appleton, Century and Croft, 1969.

LIPMAN, Matthew. *Contemporary Aesthetics*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1973.

LIPMAN, Matthew. *Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications*. New
Jersey: Montclair State University, 1976. (xerox fornecido pelo autor).

LIPMAN, Matthew e SHARP, Ann Margaret. *Growing Up with Philosophy*. Filadélfia:
Temple University Press, 1978.



LIPMAN, Matthew e SHARP, Ann Margaret. *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany Mark*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1980a.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret. *Writing: How and Why – An Instructional Manual to Accompany Suki*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1980b.

LIPMAN, Matthew. *Pixie*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1981.

LIPMAN, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1982.

LIPMAN, Matthew. *What Happens in Art*. Nova York: Irvington Publishers, 1983a.

LIPMAN, Matthew. *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1983b.

LIPMAN, Matthew. *Lisa*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1985a.

LIPMAN, Matthew e SHARP, Ann Margaret. *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*. 2a. edição. Maryland: University Press of America, Inc. e co-publicação do Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University. 1985b.

LIPMAN, Matthew. *Mark*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1986a.

LIPMAN, Matthew. *Kio and Gus*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1986b.



LIPMAN, Matthew. Some Thoughts on the Foundations of Reflective Education. In: SHARP, Ann Margaret; BARON, Joan Boykoff; STERNBERG, Robert J. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Company, 1986c, cap. 8, p. 151-161.

LIPMAN, Matthew. *Harry Prime*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1987.

LIPMAN, Matthew. *Maravilhando-se Com o Mundo: Manual do Professor para Acompanhar Issao e Guga*. Volumes I e II. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda. para Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1988a.

LIPMAN, Matthew. *Elfie*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1988b.

LIPMAN, Matthew; GAZZARD, Ann. *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*. New Jersey: Institute of the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, 1988c.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. On Writing a Philosophical Novel. In: SHARP, Ann Margaret; REED, Ronald F (edit.). *Studies in Philosophy for Children – Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992a, p. 03-07.

LIPMAN, Matthew. How old is Harry Stottlemeier's Discovery. In: SHARP, Ann Margaret; REED Ronald F (edit.). *Studies in Philosophy for Children – Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992b, p. 08-09.

LIPMAN, Matthew. Integrating Skills and Conceptual Contents in Teaching the Philosophy for Children Curriculum. In: SHARP Ann Margaret; REED Ronald F (edit.). *Studies in Philosophy for Children – Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992c, p. 10-12.

LIPMAN, Matthew. Sources and References for Harry Stottlemeier's Discovery. In: SHARP, Ann Margaret; REED, Ronald F. (edit.). *Studies in Philosophy for Children – Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992d, p. 189-266.

LIPMAN, Matthew et al. *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994a.

LIPMAN, Matthew. *Pimpa*. Volumes I e II. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda. para Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1994b.

LIPMAN, Matthew. *Em Busca do Significado: Manual do Professor para Acompanhar Pimpa*. 4ª. edição. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda. para Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a.

LIPMAN, Matthew. *Issao e Guga*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda. para Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995b.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995c.

LIPMAN, Matthew. Caring as Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Montclair, fall, 1995d. Disponível em: <www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.html>. Acesso em: 18 de março de 2002.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: Diálogos Vygotskianos*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997a.

LIPMAN, Matthew. Prólogo. In: KOHAN, Walter; WAKSMAN, Vera. *Qué es Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1997b.

LIPMAN, Matthew. Prefácio. In: DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as Crianças*. São Paulo, SP: Nova Alexandria, 2000a, p. 09-12.

LIPMAN, Matthew. *Dramatizando a Filosofia*. Tradução: Leoni Maria Padilha Henning. [online]. Disponível em: <http://www.filosofia.pro.br/textos/dramatizando.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2000b.

LIPMAN, Matthew. Génesis de la Filosofía para Niños. *Signos en Rotación*, Venezuela, 26 de agosto de 2001a. Suplemento Cultural, Ano III, N° 173.

LIPMAN, Matthew. Imitación de las Conversaciones Filosóficas de los Niños. *Signo en Rotación*, Venezuela, 26 de agosto de 2001b. Suplemento Cultural, Ano III, N° 173.

LIPMAN, Matthew. La Escritura de los Textos en Filosofía para Niños. *Signo en Rotación*, Venezuela, 26 de agosto de 2001c. Suplemento Cultural, Ano III, N° 173.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MENAND, Louis (Edit). *Pragmatism – A Reader*. New York: Vintage Books, 1997.

MORIYÓN, Félix García (coord.). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

O'NEILL William F. *Rethinking Education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1983.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A Filosofia vai à Escola? Estudo do “Programa de Filosofia para Crianças” de Matthew Lipman*. 1998. 441 p. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A Filosofia vai à Escola? Contribuição para a Crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

SHARP, Ann Margaret; SPLITTER, Laurance J. *Uma Nova Educação – A Comunidade de Investigação na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TALBOT, Gilbert. *O Esteticismo Socrático de Matthew Lipman*. Tradução: Leoni Maria Padilha Henning. [on-line]. Disponível em: <<http://www.filosofia.com.br>>. Acesso em: 25 de março de 2000.



THAYER, Horace Standish. (Edit.). *Pragmatism – The Classic Writings*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company, Inc., 1982.

TISHMAN, Shari, PERKINS, David N. e JAY, Eileen. *A Cultura do Pensamento na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEST, Cornel . *The American Evasion of Philosophy – A Genealogy of Pragmatism*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1989.



