

Filosofia no ensino fundamental: formando cidadãos críticos?

Philosophy in fundamental teaching: forming critical citizens?

Resumo

Este artigo apresenta os principais pontos do programa “Filosofia para Crianças”, criado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman na década de 1960, que propõe a introdução da disciplina filosofia no ensino fundamental e na educação infantil, expondo seus fundamentos e métodos. Explica alguns conceitos-chave do programa, tais como o ideal de democracia e de “comunidade de investigação”, analisando sua relação com o sistema escolar e a sociedade instituída. Realiza críticas a alguns aspectos desse programa e questiona a coerência e a pertinência de sua pretensão filosófica e de formação crítica, contrapondo o seu modelo antropológico ideal, baseado na valorização do potencial racional do humano, a uma visão antropológica menos definida e delimitada.

Palavras-chave: Filosofia; Infância; Cidadania; Autonomia.

*Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: lilianesanchez@gmail.com

**Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação. E-mail: jaqueline_cmotta@hotmail.com

Recebido em: 15/02/2019 Aceito em: 07/07/2019

Abstract

This article presents the main points of the program “Philosophy for Children”, created by the North American philosopher Matthew Lipman in the 1960s, which proposes the introduction of the philosophy discipline in elementary education and in children’s education, exposing its foundations and methods. It explains some key concepts of the program, such as the ideal of democracy and the “research community”, analyzing its relationship with the school system and the instituted society. It criticizes some of its aspects and questions the coherence and pertinence of its philosophical pretension and critical formation, contrasting its ideal anthropological model, based on the valorization of the rational potential of the human, to an anthropological vision less defined and delimited.

Key-words: Philosophy; Childhood; Citizenship; Autonomy.

O programa “Filosofia para Crianças” (FPC), elaborado na década de 1960 pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, propõe que se trabalhe a disciplina filosofia já no início da formação escolar, nas etapas do ensino fundamental e da educação infantil. Tal proposta surgiu quando o autor, então professor de lógica na *Columbia University*, observou falhas no raciocínio lógico de seus alunos, o que o levaram a questionar o processo de elaboração e desenvolvimento do pensamento desses estudantes, bem como sobre o papel que a filosofia poderia desempenhar nesse processo. Lipman indagou, então, sobre o momento adequado para a inserção de conteúdos de lógica e de filosofia na vida educacional dos sujeitos e concluiu que deveria ser na fase inicial de suas formações.

Este autor passou a investigar as etapas do desenvolvimento cognitivo e social das crianças, defendendo a ideia de que quanto mais cedo fosse inserido na realidade escolar um currículo de habilidades de pensamento e investigação filosófica, mais facilidade os alunos teriam para lidar com questões racionais e lógicas, o que contribuiria para se tornarem sujeitos mais reflexivos e críticos, aptos a uma melhor convivência em uma sociedade democrática.

O programa “Filosofia para Crianças” foi desenvolvido, então, para possibilitar aos alunos do ensino fundamental o acesso à filosofia, sem a utilização de qualquer linguagem técnica e erudita, mas através de “novelas filosóficas” criadas por Lipman e pela equipe do Institute for Advancement of Philosophy

for Children (IAPC), com sede em Nova Jersey. Essas novelas apresentam personagens com os quais as crianças podem se identificar e utilizar como modelos para suas vidas.

Ao todo, Lipman e seus colaboradores escreveram oito novelas, adequadas para as diferentes séries escolares. No Brasil, apenas cinco foram traduzidas e aplicadas. No geral, elas se propõem a trabalhar principalmente temas lógicos (raciocínio analítico) e éticos. Ao mesmo tempo em que o autor propõe o uso desse material específico, ele postula o interesse das crianças como o ponto de partida para o trabalho filosófico em sala de aula. Assim sendo, o programa “Filosofia para Crianças” pretende ser uma adequação entre os interesses, problemas e inquietudes das diferentes faixas etárias a que se destina e os conteúdos considerados propícios pelos autores das novelas.

Através das novelas, dos manuais que as acompanham e dos seminários de formação dos professores, o programa FPC pretende trabalhar temas filosóficos no ensino fundamental, cujas características estimulem a reflexão crítica e autocorretiva nos alunos, visando desenvolver habilidades do pensamento como, por exemplo, a capacidade de fazer conexões, de avaliar informações, de definir e classificar, de expressar com clareza as ideias, de realizar inferências lógicas e, conseqüentemente, oportunizar melhores aprendizagens dos diversos conteúdos disciplinares. Para tanto, Lipman considera a filosofia, como uma “aliada” das crianças, que, segundo o autor, possuem uma natureza investigativa, questionadora, curiosa e deslumbrada com o mundo, que, se for devidamente orientada, serve de combustível para o estabelecimento de diálogos e investigações filosóficas.

Os temas trabalhados pela filosofia, como verdade, origem, bondade, beleza, ética, justiça, são temas que permeiam a vida humana, considerados por isso como “universais”, que, mesmo variando conforme as diferentes abordagens culturais, estabelecem critérios de comportamentos e regulam formas de pensamentos na sociedade. Por que não, então, abordá-los como componentes também da vida das crianças? Ao valorizarem o pensamento, o diálogo e a reflexão, Lipman acredita que as instituições de educação terão muito a ganhar, afirmando, assim, a importância da implementação de seu programa “Filosofia para Crianças” no ensino fundamental e também na educação infantil.

A despeito das diversas críticas que esse programa vem recebendo, em especial quando se estendeu por vários países, dentre eles, o Brasil, na década de 1980, um dos méritos que não se pode negar à iniciativa de Lipman é o de trazer para o campo da reflexão filosófica um objeto que pouco a frequentou: a infância. Além disso, é preciso reconhecer que, ao menos pelas reações que

suscitou, a proposta de Lipman colaborou em muito para reavivar o debate sobre a qualidade crítica do ensino de filosofia correntemente ministrado nas salas de aula. Nesse sentido, cabe reconhecer a importância de alguns aspectos de seu programa, tal como o conceito de “comunidade de investigação”.

Lipman afirma que a filosofia e a prática da “comunidade de investigação”¹ permitem aos estudantes aperfeiçoarem seus métodos de questionamento e compreensão do mundo, aprendendo a refletir não apenas sobre questões filosóficas, mas também sobre qualquer conteúdo trabalhado em sala de aula. O autor defende que, ao aprenderem a refletir sobre o próprio pensar e elaborarem pensamentos mais cuidadosos, os alunos poderão melhorar a sua escrita, compreensão e interpretação de textos, por exemplo. Para além de realizarem inferências, raciocinarem com coerência, desenvolverem capacidades de imaginar alternativas, ao serem capazes de ouvir melhor e considerar outros pontos de vista, se tornarão mais atentos ao emitirem julgamentos, com melhores desenvolvimentos e análises de questões éticas e morais.

Nesse sentido, aqueles que acreditam que o programa “Filosofia para Crianças” atua como um instrumento para o fortalecimento das habilidades do pensamento buscam, através das práticas da “comunidade de investigação”, desenvolver seres humanos mais racionais, com uma inteligência flexível, que lhes permita entender as sutilezas da experiência humana, com vistas para uma melhor atuação e convivência em sociedade, tornando-os cidadãos capacitados para lidar melhor com situações de estudo, trabalho e vida.

O desenvolvimento da capacidade de raciocínio é um dos pontos mais importantes do programa “Filosofia para Crianças”. Isso se dá porque Lipman elege a filosofia como a melhor disciplina para lidar com o desenvolvimento do pensamento, considerando que ela mesma é um exercício de reflexão. Para Lipman,² “Colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau³ é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produ-

1 Trata-se de uma metodologia pedagógica do programa FPC, a partir da qual se pretende desenvolver as habilidades e competências dos alunos no processo dialógico que ocorre nas aulas de filosofia. O diálogo é o principal instrumento dessa metodologia, provocado por situações que são criadas em sala de aula para instigar os alunos à investigação filosófica. Desta maneira, os alunos passam a questionar e discutir os assuntos na chamada “comunidade de investigação”, podendo estender tal prática para outras disciplinas escolares e para suas vidas em geral, dialogando com as pessoas de seus convívios, aprendendo a formular conceitos, pensar sobre o que escutam e, em especial, sobre o que expressam. Em suma, trata-se de pensar sobre o próprio pensamento.

2 Lipman, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990, p. 59.

3 Atualmente, ensino fundamental.

tivo, mais bem-sucedido – do que os tipos de pensamento que predominam nesse nível ou tentam prevalecer”. Essa forma de pensar, que Lipman chama de “ordem superior”, é considerada um pensar complexo, criativo, crítico, cuidadoso. É um pensar que problematiza, distingue, examina e avalia críticos e é sensível ao contexto, que pode levar o sujeito a emitir juízos metódicos e cuidadosos, portanto, deve ser guiado pelo ideal de racionalidade.

Sendo assim, um dos pontos principais da metodologia pedagógica do programa “Filosofia para Crianças” estabelecido por Matthew Lipman é o já mencionado conceito de “comunidade de investigação”, que é também objeto central deste artigo. Sobre esse “método”, Kohan⁴ afirma que “a comunidade de questionamento e investigação, como prática educativa, filosófica e social, nada mais é que uma ressonância criativa do modo como Lipman ‘leu’ algumas das propostas de Dewey sobre democracia e educação”.

Em Dewey, Lipman se inspira na “fé” por um ideal democrático. Esse ideal se baseia no conceito de equidade e bem-estar. As noções de comunidade e interdependência, baseadas nesses conceitos, são enriquecidas pelas diferenças e pluralidades presentes nos sujeitos em sociedade. Se essa sociedade se enquadra como democrática, esses conceitos se constituem pelas características de cooperação, deliberação e pacificidade, que são, então, levadas para dentro da comunidade de investigação.

*A mais ampla participação dos membros de uma comunidade na determinação dos interesses sociais potencializa a diversidade de estímulos e com isso enriquece a capacidade de escolha e ação de cada um, ao oferecer um repertório de alternativas qualitativa e quantitativamente superior. Um modo de vida democrático precisa do máximo de interligação entre os membros de uma comunidade.*⁵

Um dos critérios estabelecidos por Lipman para definir a democracia é o grau de reflexividade de uma comunidade e a qualidade dos juízos que nela se produzem. Os sujeitos de uma comunidade democrática ideal devem ser capazes de autocríticas e autocorreções. Ou seja, devem ser capazes de identificar e refletir sobre seus papéis naquela comunidade, de avaliar seus posicionamentos e julgamentos, identificando suas influências no bem-estar da

4 Kohan, Walter O. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998, p. 113.

5 Dewey *apud* Kohan, *idem*, p. 115.

comunidade e, caso identifiquem erros nos seus comportamentos e atuações como sujeitos sociais, devem ser capazes da autocorreção, visando a uma melhor convivência. Para Lipman, tanto a filosofia como a democracia são formas de questionamentos, que buscam através de práticas autocorretivas e autocríticas compreender e significar melhor as experiências que vivemos.

Uma comunidade de investigação filosófica, em conformidade com a definição de Ann Sharp⁶, uma das principais colaboradoras de Lipman, reconhece a prioridade do social sobre o individual. Nela há a necessidade de se estabelecerem regras e práticas de investigação filosófica baseadas na troca dialógica entre os membros da comunidade, tais como:

*escutar com atenção aos outros membros da comunidade, apoiar outros participantes ampliando e corroborando a sua perspectiva, submeter os pontos de vista dos outros participantes à investigação crítica, dar razões para apoiar os pontos de vista dos demais mesmo quando se discorda deles, colocar o ego em perspectiva, responder aos outros, instigar as outras pessoas da comunidade a exprimirem seus pontos de vista, cuidar não apenas dos procedimentos lógicos mas do crescimento dos outros membros da comunidade, estar aberto a mudar pontos de vista e as prioridades em relação com os pontos de vistas dos outros integrantes da comunidade, desenvolver a confiança mútua, cultivar práticas de cooperação e solidariedade na construção comunitária do saber e reconhecer a dependência mútua.*⁷

As práticas defendidas por Sharp fundamentam-se no conceito de democracia, que, por sua vez, é a base da construção da “comunidade de investigação”, bem como o que possibilita o desenvolvimento pleno dos questionamentos filosóficos. Nesse sentido, o reconhecimento da dependência dos sujeitos entre si, da pluralidade de crenças e valores, o reconhecimento e a valorização do outro como sujeito e a autocrítica são elementos necessários para garantir a equidade e a justiça democrática nas “comunidades de investigação filosófica”. Sendo assim, as instituições educativas que cultivam práticas democráticas podem levar as crianças a se desenvolverem como sujeitos sociais mais judiciosos.

6 Sharp, Ann M., Splitter, Laurance J. *Uma nova educação*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

7 Sharp *apud* Kohan, *Op. cit.*, p. 107-108.

*A filosofia coadjuvária em moldar pessoas e instituições mais democráticas, no sentido de praticar um modo de vida em que as relações sociais estejam marcadas pela ligação, a cooperação, a deliberação, e que tenham, ao mesmo tempo, a capacidade de reacomodar e retificar hábitos e práticas sociais.*⁸

Considerando o papel da sociedade na formação dos sujeitos e, em especial, no desenvolvimento moral dos indivíduos, é impossível negar a influência que o ambiente escolar exerce nessa formação. Como Lipman considera que as crianças possuem inúmeras disposições que não são naturalmente boas ou essencialmente ruins, ele entende o ambiente escolar como um espaço capaz de liberar os poderes criativos das crianças no tocante ao pensar e ao agir, e defende que nesse espaço sejam desenvolvidas capacidades positivas e estímulos à adoção de comportamentos bons, responsáveis e produtivos, que seriam considerados comportamentos adequados em uma sociedade democrática ideal.

Se o principal pilar do programa “Filosofia para Crianças” está baseado no ideal de democracia, é difícil desassociar esse ideal de características próprias criadas para o seu desenvolvimento. Uma sociedade democrática é construída em acordo com a pluralidade de realidades, ideais, crenças e valores, com vistas a atender de forma equitativa e justa a um coletivo. Ora, se vamos trabalhar filosofia em “comunidades de investigação” com as crianças, toda essa diversidade irá aparecer nas discussões, tornando impossível deixar de nos confrontar com questões morais, de valores, crenças e preconceitos. Mas, de que forma essas questões deverão ser trabalhadas dentro da “comunidade de investigação filosófica”?

A educação moral, na visão de Lipman, Sharp e Oscanyan⁹, implica familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas. Também implica ajudá-las a desenvolver ferramentas para avaliarem essas expectativas de maneira crítica. O objetivo, segundo o autor, não é formar uma classe de críticos irracionais, cuja única intenção seja a subversão à ordem vigente, mas sim desenvolver sujeitos capazes de avaliar o mundo e a si mesmos e a se expressarem com fluência e criatividade, sendo capazes de se tornarem adultos menos passivos, que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se assim acharem necessário. Por isso, este autor considera que “É na filosofia que os valores e ideais do passado podem ser reconsiderados

8 Kohan, idem, p. 131.

9 Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001, p.212.

por sua relevância para o presente e para o futuro. (...) a filosofia introduz na educação um espírito de racionalidade e juízo crítico que nenhuma outra disciplina pode oferecer.”¹⁰.

Sendo assim, um professor pode conseguir que as crianças raciocinem sobre os princípios e regras da sociedade através da investigação filosófica, baseada na racionalidade e na ética, sem necessariamente determinar algo como certo ou errado.

*Para que um programa de educação moral seja adequado, deve permitir à criança pensar racionalmente, desenvolver padrões de conduta construtiva, perceber seus sentimentos pessoais e dos outros, desenvolver uma sensibilidade para contextos interpessoais e adquirir um senso de proporção em relação à suas próprias necessidades de aspirações em face das dos outros*¹¹.

Lipman¹² afirma que a conduta de cada criança vai depender em muito do padrão de conduta que a sociedade na qual ela está inserida considera aprovável ou reprovável. Ou seja, se uma criança vive em uma comunidade, família ou escola em que prevalecem valores como a violência, a indiferença e a irracionalidade sobre questões de empatia, solidariedade e racionalidade, essa criança tem mais propensão a agir de forma menos cuidadosa, individualmente e coletivamente. Os padrões de valores observados por essa criança através dos modelos de comportamento e moral com os quais convive são como um filtro que vão determinar as escolhas que ela irá estabelecer para si, bem como a valorização de certos comportamentos e atitudes. Sendo assim, a escola, a família, o professor e o currículo devem cultivar o pensamento racional e compreender que as crianças são devidamente capazes de se envolver em raciocínios éticos. Se as considerarem incapazes, a probabilidade de se envolverem em um pensamento racional e ético pode, de fato, ficar prejudicada.

Em geral, na pedagogia dita tradicional¹³ não há o estímulo para o desenvolvimento de um pensar crítico e criativo das crianças. Em vez de liberdade para

10 Lipman, *Op.cit.*, p. 49.

11 Lipman, Sharp e Oscanyan, *Op. cit.*, p.229

12 Lipman, *Op. Cit.*, p. 95.

13 É bem verdade que esse tipo de pedagogia tradicional já ficou obsoleta e não existe mais nas salas de aula da atualidade, com todas as características, o que existiu num passado não muito remoto. Porém, em seu lugar, muitas vezes, ainda permanece uma nostalgia e sensação de fracasso, pela ausência de outros modelos que possam superá-la, a despeito das pedagogias experimentais, críticas e construtivistas.

falar e autonomia para pensar, elas são acostumadas a permanecer em suas mesas, seus corpos são domesticados para ficarem imóveis, quietos, com as cabeças baixas e as bocas fechadas. Elas devem esperar para receber o conhecimento do professor, autoridade suprema, detentor de todo o saber, e, então, devem guardar as informações que são passadas, sem possibilidades de questionar os significados.... Aliás, elas nem sabem que têm capacidade para tal.

Como afirmam Lipman, Sharp e Oscanyan¹⁴, “As atitudes do professor, quaisquer que sejam, terão um peso considerável para os mais jovens que estão inseguros quanto ao significado de sua própria existência”. Se considerarmos crianças em fragilidade social, muitas negligenciadas pelas próprias famílias, o quadro se agrava. Crianças que são desde cedo tratadas como inúteis, indesejáveis, silenciadas, acostumadas a ficar quietas e caladas, crianças cujos questionamentos são ridicularizados pelos adultos que não têm tempo para lidar com seus próprios filhos, terão mais dificuldade ainda de se expor, de ousar questionar algo ou de pensar por si mesmas.

No programa FPC, é estipulado como responsabilidade do professor identificar as necessidades e possibilidades de desenvolvimento de cada criança, promovendo entre elas a interação entre os sujeitos e com o ambiente da sala de aula. E para que a educação moral seja bem realizada, deve ser criado um ambiente de confiança, respeito, e cooperação entre esses sujeitos.

O professor pode começar ajudando as crianças a desenvolverem hábitos de pensamento lógico e de pensamento crítico, incentivando-as a se envolverem num diálogo filosófico em que possam discutir suas opiniões e sentimentos com os colegas e, ao mesmo tempo, conhecer os seus valores e pontos de vista, e dando-lhes oportunidade de fazer uma investigação individual e colaborativa na qual possam avaliar a objetividade, a imparcialidade e a abrangência, valores esses que são inerentes à tarefa de filosofar. Incentivando as crianças a se envolverem na prática moral¹⁵.

Ao professor é reservada a responsabilidade de conduzir os diálogos, priorizando a interação aluno-aluno, mais do que aluno-professor. Devido à pouca experiência de vida (relacionada à pouca idade) é comum que as crianças deem muito valor ao posicionamento do professor e, se não for tomado o devido cuidado, é possível que esse posicionamento limite a interação das

14 Lipman, Sharp e Oscanyan, *Op. cit.*, p. 122

15 *Idem*, p.229-230.

crianças em sala de aula, que sentem medo em expressar uma opinião diferente da do professor. Nesse sentido, Lipman considera que um professor que expõe muito seu posicionamento pode, mesmo que não esteja mal-intencionado, agir de forma doutrinadora e, ao mesmo tempo, limitadora da capacidade de desenvolvimento autônomo do pensamento das crianças/alunos. Por isso, os autores recomendam que “Só quando os estudantes tiverem se desenvolvido ao ponto de serem capazes de lidar objetivamente com as opiniões do professor sem serem coagidos por elas, o professor poderá contribuir com suas próprias opiniões”¹⁶. O professor deve ser capaz, então, de identificar o momento certo para se posicionar em sala de aula, levando em consideração o desenrolar do diálogo, para, assim, evitar a doutrinação.

Como a comunidade de investigação filosófica é baseada no princípio da democracia, seria incoerente que os professores utilizassem sua autoridade em sala de aula para agir de forma doutrinadora. Um dos objetivos principais do programa FPC é fazer com que as crianças desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmas sobre assuntos relevantes para a construção de sua cidadania. Sendo assim, a simples transmissão de valores normativos e hegemônicos, ou a completa quebra desses valores por ideologias do professor, seria uma prática antidemocrática. O desenvolvimento de cidadãos reflexivos e críticos, com um raciocínio lógico, cuidadoso e ético não é compatível com um comportamento de passividade de aceitação de valores hegemônicos, ou tão pouco de irracional subversão.

Nenhum curso de pensamento filosófico, seja ele ministrado para crianças ou para adultos, pode obter sucesso se for usado como meio para incutir nas mentes vulneráveis dos alunos os valores do professor, não importando que este último esteja certo de que seus valores são os corretos; se isso é o que ele está fazendo, é a destruição da filosofia¹⁷.

Lipman¹⁸ chama atenção para a responsabilidade que recai sobre a escola pelos procedimentos racionais dentro do processo de ensino. Devido ao fato de quase a totalidade da população passar pelas instituições de ensino, em geral, obrigatórias (com exceção de alguns grupos em sociedades cuja

16 Ibidem, p. 122.

17 Idem, p. 121-122.

18 Lipman, *Op. cit.*, p. 72.

legislação permite a educação caseira), seu processo formador é minuciosamente observado pela sociedade, que espera dessas instituições a redenção dos “pecados” da humanidade. Espera-se que a escola seja o espaço onde se vão formar seres humanos perfeitos, cultos, racionais e bem-educados, entretanto, não é isso que tem acontecido. Cada vez mais o processo de ensino (principalmente nas instituições públicas) se mostra desgastado. Vemos crianças e professores desmotivados, alunos que não veem sentido em estudar ou até mesmo frequentar a escola, não atendendo às expectativas da sociedade, nem basicamente. Isso sem falar do agravante dos casos de repetência e evasão escolar.

Para além dessa realidade assustadora, assuntos que poderiam render frutos positivos na formação de cidadãos mais cuidadosos, racionais e democráticos são muito pouco ou nada trabalhados em sala de aula, muitas vezes devido ao medo da doutrinação ideológica, falta de tempo ou despreparo dos professores. Vemos temas como preconceitos, intolerância religiosa, homofobia e outros serem excluídos do currículo por serem considerados controversos no tocante à moral e aos valores tradicionais instituídos¹⁹. O que acontece, na verdade, é que grupos sociais distintos têm expectativas distintas para a educação em geral e a educação moral integra essas expectativas.

Nesse sentido, cabe questionar: que sociedade buscamos? Quais temas poderão ser abordados sem que grupos conservadores afirmem haver doutrinação em sala de aula? Segundo o autor, “os ideais que guiam uma sociedade democrática, como justiça e liberdade, podem ser apresentados como metas em direção às quais a sociedade está comprometida em mover-se e aproximar-se progressivamente.”²⁰. Todavia, há grupos sociais que, afastados desses ideais, buscam ocultar esses conceitos dos currículos, acreditando que a escola tem a função limitada de formação técnica e científica, ou então que determinados ideais tidos por eles como corretos são os que devem ser transmitidos às crianças, sem o viés crítico e reflexivo da investigação filosófica.

Quando se torna possível ajudar as crianças a compreenderem os ideais, os valores e os critérios adotados por uma sociedade, elas estão melhor equipadas para julgar até que ponto as instituições e práticas dessa

19 Atente-se ainda para projetos de leis como o “Escola sem partido”, que pretende criminalizar professores que demonstrem “parcialidades” nas abordagens dos conteúdos em sala de aula, como se a neutralidade ideológica fosse um elemento possível no processo de ensino-aprendizagem.

20 Lipman, *Op. cit.*, p. 79.

*sociedade estão funcionando bem; o que não acontece quando são incentivadas a estudar sobre tais instituições e práticas sem o aparato crítico que as capacitaria a julgar e lhes forneceria um senso de perspectiva e da proporção ao lidar com a vasta quantidade de temas desse tipo. Além do mais, essa abordagem ajudaria a estabelecer uma ponte sobre o abismo existente entre as instituições da sociedade em geral e as experiências do estudante em sala de aula.*²¹

Ou seja, segundo os autores, o viés crítico da investigação filosófica seria capaz de capacitar os estudantes a analisar as instituições sociais, suas práticas, bem como seus papéis de cidadãos e a fornecer recursos para gerar mais possibilidades de atuarem de forma crítica, reflexiva, autocorretiva e cuidadosa em sociedade.

Se considerarmos a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o que está previsto na constituição de 1988, observaremos que temas como igualdade de gênero, intolerância religiosa e sexual, racismo, justiça, igualdade, verdade e democracia estão previstos para serem contemplados em sala de aula e serem trabalhados pelo viés democrático, sob uma perspectiva de igualdade e tolerância entre os sujeitos. Contudo, certos grupos sociais com tendências mais conservadoras têm questionado essas abordagens em sala de aula, em especial em tempos mais recentes, e esse é um dos maiores desafios encontrados quando trabalhamos com a educação moral e de valores nas escolas. Tal objeção também pode se converter em obstáculo na inserção do programa “Filosofia para Crianças” na educação básica.

Como afirma Lipman, o programa FPC teria um papel enriquecedor em uma educação para a cidadania, para a formação de cidadãos racionais e mais judiciosos. O autor afirma ainda que “bons cidadãos são cidadãos reflexivos, a insistirem que os ideais não sejam meramente professados, mas operacionalizados e implementados”²². Ou seja, os ideais democráticos presentes no cerne da investigação filosófica e da “comunidade de investigação” devem estar presentes também na rotina de vida dos “bons cidadãos”, que vão valorizar atos racionais e os princípios de justiça e liberdade.

21 Lipman, Sharp e Oscanyan, *Op. cit.*, p.44

22 Lipman, *Op. cit.*, p. 78.

*Jovens cidadãos devem desenvolver uma consciência da necessidade de proteger a integridade de sua civilização, assim como o senso de necessidade de proteger a sua própria integridade. Eles ficarão horrorizados com barbarismos como o genocídio, ao invés de serem atraídos para isso como uma fonte fascinante de emoções mórbidas.*²³

Considerando os pontos destacados pelos autores até agora, compreendemos o papel formador de um currículo com bases nos ideais de democracia defendidos no programa “Filosofia para Crianças”, principalmente quando pensamos na importância de uma educação para a cidadania. Trabalhar o desenvolvimento da capacidade de analisar e refletir sobre os valores morais estipulados pela sociedade, tanto quanto sobre as instituições que dela fazem parte, exerce um papel essencial na formação de cidadãos autocríticos, reflexivos e com capacidade de valorar e repensar suas ações e seu papel como sujeitos em uma democracia.

No entanto, existem alguns aspectos desse programa que consideramos importante destacar e analisar, tendo em vista nosso apreço pela filosofia, em especial, pela sua característica primordial de atividade de questionamento, que é, inclusive, um dos elementos que se apresenta como bastante sedutor aos adeptos de FPC. Ao nosso ver, tais aspectos se revelam contraditórios aos argumentos que definem e defendem o programa.

O primeiro deles diz respeito à própria metodologia proposta por Lipman para o desenvolvimento das aulas de filosofia numa “comunidade de investigação”. Como já vimos aqui, o autor afirma que a escolha dos temas filosóficos a serem discutidos em sala de aula deve ser das próprias crianças, justificada pela necessidade de respeitar o interesse delas. Porém, ao analisarmos os materiais do programa, vimos que as novelas filosóficas apresentam alguns conceitos destacados em negrito no corpo dos textos, indicando uma hierarquização de temas preestabelecidos para serem trabalhados com as crianças. Temas esses que Lipman e sua equipe consideram “filosóficos” (universais, comuns, centrais e controversos) e que são recomendados para serem priorizados nos manuais que acompanham as novelas (que são exclusivos para o uso dos professores). Sendo assim, não parece que o autor conceda, de fato, uma verdadeira liberdade de escolha, nem aos pequenos membros de sua “comunidade”, nem sequer aos professores que trabalham no programa.

23 Idem, p.77.

Como vimos, o autor propõe que a discussão desses temas sirva para aprofundar o desenvolvimento racional e moral das crianças. Dessa forma, ele acredita poder evitar que elas sejam vítimas de doutrinações autoritárias ou de um relativismo insensato, por serem estimuladas pela filosofia a pensarem por si mesmas, de maneira crítica e a ouvirem cuidadosa e respeitosa-mente os outros, na busca de um ideal de compreensão objetiva do universo que as cerca. Todavia, a discussão deve basear-se em regras que também são preestabelecidas, que garantem um bom funcionamento da “comunidade de investigação” e do “diálogo filosófico”.

Nesse sentido, ao elaborar novelas e manuais de instruções para a aplicação de seu programa, Lipman assume uma postura bastante normativa, direta, conduzindo e definindo de maneira muito específica aquilo que considera “aulas de filosofia”. Sua fundamentação teórica, tanto quanto sua metodologia, não reservam espaço para o questionamento crítico ou a criação de novas possibilidades de se praticar ou conceber a filosofia, tanto por parte dos próprios professores como pelos alunos. Tal proposta parece se revelar, assim, pouco filosófica e pouco democrática, já que traz de antemão um receituário pronto para ser aplicado de determinada maneira e com determinados fins em vista.

Cabe questionar também o fato de que Lipman parece estar muito seguro de que sua proposta serve aos interesses de uma sociedade democrática, sem que em nenhum momento lhe ocorra questionar a legitimidade que lhe permitiria falar em nome dessa sociedade, que não participou da elaboração do seu método, nem tampouco jamais discutiu seus princípios, fundamentos e formas de proceder. E como agravante, há o fato deste programa ser introduzido nas escolas como um “pacote fechado”: compra-se um kit com os materiais (novelas e manuais), acompanhados de um curso de formação-preparação para os professores atuarem dentro da metodologia prevista.

Em um primeiro momento, tal proposta pode até parecer sedutora, pois muitos professores se sentem perdidos em sala de aula e tendem a buscar “tábuas de salvação” ou “soluções mágicas” que os ajudem a dar conta das várias demandas e dificuldades que enfrentam em suas profissões. Porém, com o passar do tempo, a tendência é que percebam que o engessamento do método e as regras do manual não serão garantias de sucesso absoluto para a superação de problemas antigos, que demandam toda uma reestruturação do cotidiano escolar e do sistema de ensino.

Ainda sobre o funcionamento da “comunidade de investigação”, cabe questionar se ela institui, de fato, um sentido de coletividade, garantindo comportamentos justos, respeitosos, solidários e a busca de consensos a

partir da razoabilidade dos argumentos, ou se reforça posicionamentos individuais daqueles alunos que mais se destacam comumente em sala de aula. Até porque, a ênfase concedida à criticidade e a criatividade não se garante na expectativa de que as crianças que aprendem a desenvolver um “pensar de ordem superior” se tornariam, necessariamente, seres razoáveis, tolerantes, respeitosos e democráticos. Ainda que tal expectativa se concentre na construção de normas que levem ao bom uso de ferramentas lógicas e cognitivas, capazes de desenvolver, segundo a crença do autor, um determinado tipo de ser humano perfeitamente adaptado à vida social.

Mas, seria de fato suficiente o bom uso das habilidades lógicas do raciocínio para definir um “bom cidadão”, justo, solidário, crítico e atuante? Castoriadis²⁴ afirma que ainda há muito a ser explorado no nível teórico sobre a psique inconsciente para que se possa compreender um pouco mais sua relação com o indivíduo socialmente fabricado. Esse autor afirma também a impossibilidade de se dissociar a autonomia individual e coletiva no tocante às transformações sociais ou das existências de cada sujeito. Entretanto, Castoriadis jamais ousou poder prever o que seriam e para onde se orientariam essas transformações.

Ao elaborar um ideal de homem e de sociedade, Lipman reduz, anula, subtrai a dimensão psíquica como componente do humano, pretendendo que ele possa estar pautado apenas pelas regras do raciocínio lógico. Mas, se o humano fosse puramente um ser racional, desprovido de emoções, afetividades, paixões e de uma dimensão inconsciente, como explicar tantas condutas patológicas, distúrbios e disfuncionalidades, que atentam contra aquilo que Castoriadis²⁵ chama de “lógica funcional do vivente”? Assim, com seu culto indiscriminado à lógica e à razão, Lipman acaba reafirmando o traço mais corrente do cognitivismo moderno, que ainda segue pautando nosso sistema educacional.

Um aspecto que muito incomoda ao analisarmos a proposta de ensino de filosofia de Lipman é que ela não abre espaço para o indeterminado; ao contrário, como já dissemos aqui, sua proposta é claramente normativa e determina o que e como deve ser o ensino de filosofia, que deverá formar um futuro “bom cidadão” através do emprego de ferramentas lógicas na construção do raciocínio. Essa hiper valorização da razão e da lógica deixa clara a ilusão de poder, de controle, de previsibilidade que se confronta com a dificuldade que muitos

24 Castoriadis, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.37.

25 Castoriadis, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.215.

de nós temos para lidar com o indeterminado, com enigmas. Não é à toa que as religiões e o misticismo, em geral, atravessam séculos e milênios cativando adeptos e seguidores, com promessas de conforto eterno para seus crentes.

Para Lipman parece não haver dúvidas sobre o “mundo ideal” que ele pretende garantir, fundado em um determinado modelo político/social que ele denomina de democracia, bem como sobre o tipo de homem/cidadão que ele pretende formar através de seu programa. Não há espaço para questionamentos desses modelos, dessas idealidades e nem sobre a melhor forma de atingi-los: através de seu programa “Filosofia Para Crianças”, baseado no emprego de regras lógicas para a construção de um modelo ideal de pensamento. Estão, assim, preestabelecidos os fins e os meios de seu programa de educação, sem que se filosofe a esse respeito.

Não seria isso uma abordagem contraditória do que se pode chamar de “filosofia”? Não seria tal proposta normativa demais em seus princípios e métodos para resultar naquilo que promete: a formação de cidadãos críticos e reflexivos? Não seria necessário um pouco mais de abertura, flexibilidade, liberdade, autonomia no tocante às abordagens e questionamentos filosóficos? Não queremos com essas questões depreciar e negar toda e qualquer possibilidade de contribuição que o programa FPC possa trazer ao sistema educacional, mas queremos poder cumprir com nossa tarefa de professores de filosofia, que é, ao nosso ver, antes de tudo, estimular a reflexão sobre o que está instituído.

Referências

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOHAN, Walter O. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001

SHARP, Ann M., SPLITTER, Laurance J. *Uma nova educação*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.