

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR:

Pressupostos filosóficos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman,

José Carlos Rothen. Professor das Faculdades Integradas Maria Imaculada e Faculdade Santa Lúcia. Doutorando pela Unimep.

Luiz Roberto Goemes Professor da Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas. Doutorando pela Unicamp.

Márcia Reani Pechula. Professora da Faculdade Americana e Puccamp. Doutoranda pela Puc/SP.

Introdução

O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman , que toma força a partir do final da década de 60 nos Estados Unidos, vem sendo cada vez mais discutido nos meios escolar e acadêmico no Brasil. Trata-se de um Programa que visa cultivar e desenvolver as habilidades de pensamento das crianças, mediante a investigação e discussão de temas filosóficos, a fim de que elas possam pensar por si mesmas. Esta temática suscitou o desejo de refletir sobre esta proposta com maior profundidade, o que resultou nas reflexões apresentadas neste texto

Este artigo explicita alguns dos pressupostos filosóficos presentes na proposta curricular para o ensino de filosofia de Matthew Lipman. Aqui se pretende fazer uma leitura analítica da concepção de Lipman referente às dimensões educacional epistemológica e ética, distinguindo-as entre si e passando pela reconstrução dos seus pressupostos, situando a sua proposta no debate filosófico, com a finalidade de refletir sobre a sua contribuição ao processo pedagógico brasileiro e suas “vias” de atuação.

O pensamento de Lipman se respalda em vários autores para explicitar os seus princípios; isso indica a sua preocupação com a definição dos conceitos dificultando a identificação de seu referencial filosófico. Na tentativa de solucionar esta dificuldade seguir-se-á sua própria sugestão para o processo de investigação filosófica, que promove o questionamento a partir do texto e não sobre o mesmo. Com a única diferença de que a indagação será feita à própria concepção de Lipman, e não à comunidade que investiga.

A partir destas constatações procura-se, neste texto, apontar alguns aspectos da filosofia adotada por Lipman com a intenção de, por um lado, mostrar as bases pedagógica,

epistemológica e ética da sua proposta de ensino de filosofia para crianças; e, por outro, apontar as questões filosóficas não discutidas por Lipman.

Para tanto, esta reflexão estrutura-se em três momentos distintos. Em primeiro lugar serão abordados os aspectos pedagógicos, passando para a leitura dos aspectos epistemológicos e finalizando com as considerações éticas.

1. Pressupostos Pedagógicos

Lipman, insatisfeito com o sistema educacional norte americano da década de 60 denominado por ele *paradigma padrão da prática normal* (transmissão, pelo professor, de conhecimentos aos alunos, cabendo a estes apenas a absorção de um conhecimento pronto, inflexível e inequívoco por intermédio das informações que lhe são passadas), elabora um programa de ensino de filosofia que possa suprir principalmente as dificuldades de seus alunos, relativas à capacidade de ler, interpretar, inferir, construir sentenças e fazer julgamentos.¹

Estas dificuldades, para Lipman, refletiam o modelo de educação vigente. As deficiências constatadas poderiam ser sanadas pela educação escolar desde que o currículo contemplasse a racionalidade crítica e criativa. O seu Programa de Filosofia para Crianças circunscrito num modelo reflexivo da prática educativa, denominado de *paradigma reflexivo da prática crítica*, vem propor a superação do *paradigma padrão da prática normal*². A explicitação das bases deste Programa é o assunto que será discutido a seguir.

O Programa tem dois objetivos gerais bem definidos: a iniciação filosófica, e o cultivo das habilidades de pensamento das crianças. Para entender tais objetivos torna-se necessário à compreensão da inserção da filosofia como parte fundamental do currículo.

Nesse sentido, Lipman, recorrendo a Sócrates e Platão, afirma que a filosofia carrega um *tesouro pedagógico* (maieutica) capaz de transformar e alicerçar a educação nos moldes da reflexão. Aprendendo a filosofar, as crianças poderão descobrir por si mesmas a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas. Além disso, o espírito aberto, crítico e de rigor lógico característico da filosofia facilitará o aprendizado e o

¹ Cf. Mathew LIPMAN, *Luís manual do professor*, p. 28-30.

² O termo *Paradigma Reflexivo da Prática Crítica* tem correspondência ao termo Escola Progressista (Escola Nova) de Dewey e o termo *Paradigma Padrão da Prática Normal* corresponde a Escola Tradicional.

desenvolvimento das habilidades cognitivas que, segundo ele, são: *habilidades de raciocínio, tradução, formação de conceitos e investigação*.³ Acredita-se, portanto, que o cultivo dessas habilidades seja essencial na formação da autonomia de pensar dos alunos.

Dentre as muitas vantagens atribuídas à filosofia, Lipman destaca a relação intrínseca desta disciplina com o cultivo da excelência do pensar, ou seja, “... *filosofia é algo que fazemos quando nossas conversas adquirem a forma de uma investigação disciplinada por considerações lógicas e metacognitivas...*”⁴

Lipman propõe que o objetivo da filosofia com crianças é iniciá-las nos temas e na forma criteriosa de uma discussão filosófica, assim:

... o objetivo não é desmover os estudantes levando-os ao relativismo, mas encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, completamente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos.⁵

Uma das principais objeções ao ensino de filosofia refere-se à linguagem apurada, densa e inacessível às pessoas não iniciadas no universo conceitual próprio da filosofia. Buscando uma referência a partir de uma situação concreta a fim de facilitar o trânsito ao e no mundo conceitual de pessoas não habituadas, o Programa apresenta aos alunos um recurso didático chamado de *novelas filosóficas*. Em que elas consistem? São obras, com situações e personagens fictícios, escritas de maneira simples onde são contempladas discussões em torno de vários temas e termos filosóficos tais como: verdade, justo, bom, belo. Essas novelas funcionam como *iscas filosóficas* para as crianças, com o objetivo de captar sua atenção e provocá-las a discutir e debater temas filosóficos.⁶

A partir deste recurso didático (novelas filosóficas) os alunos são estimulados à discussão filosófica em uma comunidade de caráter investigativo. Estes procedimentos fundamentam a metodologia do Programa de Filosofia para Crianças, que Lipman denomina *Comunidade de Investigação*.

O principal objetivo dessa metodologia é estimular a perseverança da comunidade na investigação e discussão autocorretiva de questões consideradas importantes e

³ Mathew LIPMAN, *Luís manual do professor*, p. 57-76.

⁴ IDEM, *Issao e Guga: manual do professor*, p. 18.

⁵ IDEM, *A filosofia vai a escola*, p. 22.

problemáticas para os alunos. Isto é feito sempre num diálogo⁷ entre os integrantes da Comunidade, coordenada pelo professor.

Seguindo essa orientação, Lipman acredita que estaremos próximos de uma educação plena e reflexiva, que segundo ele, é necessário que seja ... capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nessa linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como em tudo o mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia; e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisições de propriedades intelectuais ou como acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser⁸

Em síntese a proposta pedagógica de Lipman aponta para um currículo que priorize as habilidades de pensamento, procurando educar pessoas razoáveis, ou seja, capazes de interpretar, refletir, julgar e decidir sobre temas e problemas da sociedade. Para isso os alunos devem ser razoavelmente tratados e estimulados a pensar de forma *crítica e criativa*.

Esta proposta de educação remete à questão de se saber como ocorre o conhecimento humano. Desta forma torna-se necessário evidenciar a proposta epistemológica de Matthew Lipman.

2. Pressupostos epistemológicos

A epistemologia de Lipman está presente em toda a sua obra, isto porquê o autor considera que uma proposta educacional deve seguir os mesmos moldes da ciência para obter conhecimento.

No processo de reconstrução da sua epistemologia levanta-se, aqui, a hipótese de que para Lipman a epistemologia é normativa, isto é, ao propor como ocorre o conhecimento não se está descrevendo como as pessoas conhecem, mas sim propondo uma forma de conhecer.

Para tanto, o processo de investigação em sala de aula para ser frutífero tem que, por um lado desenvolver o *Pensamento de Ordem Superior* e, por outro, a *Comunidade de Investigação*. *Pensamento de Ordem Superior*, segundo Lipman, comporta aspectos *críticos* e *criativos*. O *crítico* estaria ligado principalmente à capacidade de inferir logicamente conseqüências das reflexões aí elaboradas. O *criativo* supõe a elaboração de propostas de

⁶ IDEM, op. cit. p. 21.

⁷ Segundo Lipman (*Issao e Guga: manual do professor*, p. 342) o diálogo deve ser rigoroso organizado e disciplinado pela lógica.

⁸ *Ibid.*, p. 35.

soluções aos problemas levantados. Desta maneira o pensar representa a capacidade de elaborar soluções e de criticá-las. A Comunidade de Investigação é fundamental no processo educativo, pois, segundo Lipman o conhecimento ocorre quando as propostas são avaliadas por meio do diálogo em comunidade. Esta é o contexto social no qual é gerado o *Pensamento de Ordem Superior*.

Partindo dos pressupostos educacionais de Lipman pergunta-se: o que leva as pessoas a buscarem o conhecimento? Para Lipman, esta busca tem a sua origem na situação problemática; citando Dewey ele afirma:

é a qualidade sensível da situação problemática que nos estimula, independente de sermos pesquisadores científicos ou artistas - é a sensação única e específica do contexto enigmático no qual nos encontramos.⁹

As situações problemáticas do mundo ao se apresentarem como verdadeiros mistérios, ou ainda, como enigmas que exigem uma solução, estimulam os seres humanos a buscarem conhecimento.¹⁰ A curiosidade de resolver estes mistérios é que estimula a mente preguiçosa dos alunos e fazendo-os buscar a investigação.¹¹

Um dos resultados do conhecimento é o julgamento, o qual Lipman considera necessário para a solução de problemas, neste aspecto ele afirma que o julgamento

é a formação de opiniões avaliações ou conclusões. Isto inclui, portanto coisas como solução de problemas tomada de decisões e aprendizagem de novos conceitos, porém é mais inclusiva e mais genérica.¹²

Da mesma forma que o julgamento, um dos objetivos do pensamento crítico é a capacidade de melhor solucionar problemas.¹³

Voltando ao Pensamento de Ordem Superior Lipman, ao defini-lo, sugere que uma das justificativas para suas características é o fato de que ele refere-se a um mundo problemático. Em suas palavras:

Talvez o pensar de ordem superior possa ser melhor descrito como o pensar que é experimental, probatório, provisório, exploratório e questionador, e é desta maneira porque ele tem que lidar

⁹ Mathew LIPMAN, *O pensar na educação*, p. 132.

¹⁰ Cf. Mathew LIPMAN, *A filosofia na sala de aula*, p. 56.

¹¹ Cf. IDEM, op. cit., p. 32. Lipman considera que a Escola Tradicional induz a uma postura passiva, o que torna a mente do aluno preguiçosa.

¹² *Ibid.*, p. 171.

¹³ *Ibid.*, p. 216.

com um mundo em si mesmo problemático, que se apresenta necessariamente problemático para nós.¹⁴

Dando destaque a provisoriedade do Pensamento de Ordem Superior, pergunta-se: esta ocorre durante o processo de reflexão de um problema? Ou o conhecimento produzido que é provisório? Aceitando-se a primeira alternativa, tem-se que, após a solução do problema o processo de busca de conhecimento é interrompido. A própria citação ao defender que o *Pensamento de Ordem Superior* é questionador, parece indicar a recusa da primeira alternativa.

Sendo a segunda opção aceita, pode-se concluir que o conhecimento não é possível, pois o próprio aspecto problemático da realidade não permite que se aprenda alguma coisa. Uma possível resposta a esta objeção é a de que ao serem formuladas soluções aos problemas da realidade, surgem novos problemas. Mas ainda é possível perguntar se esta primeira solução não seria definitiva; o novo problema não seria assim, apenas um novo processo de indagação sobre a realidade?

Esta justificativa da provisoriedade pode levar a uma postura instrumentalista do conhecimento, isto é, deixa-se de lado a questão da possibilidade de se alcançar à verdade e, considera todo conhecimento como apenas um instrumento, mais ou menos preciso, no contato com a realidade.

Se for aceita a proposição de que o conhecimento para Lipman tem um papel provisório, qual seria o papel da exigência de provas do “Pensamento de Ordem Superior”? Estas provas teriam apenas o caráter demonstrativo de que certas afirmações funcionam e atingem ao objetivo prático de solucionar os problemas? Lipman parece responder afirmativamente a esta questão.

Estas reflexões não pretendem questionar a proposição de que o conhecimento é provisório, mas sim a justificativa de Lipman. Normalmente os defensores desta proposição utilizam como justificativa a crítica ao processo indutivo.¹⁵

¹⁴ Mathew LIPMAN, *O pensar na educação*, p. 111.

¹⁵ Cf. Fernando GEWANDSZNAJDER, *O que é o método científico*, passim.

Tendo o pressuposto de que a partir dos problemas levantados no contato com a realidade inicia-se o processo de investigação, tem-se a questão de como o processo de investigação é desenvolvido. Lipman define:

O aspecto mais característico da investigação de acordo com C.S. Peirce, é que ela almeja descobrir suas próprias fraquezas e corrigir o que é falho em seus próprios procedimentos, A investigação é, portanto, autocorretiva.¹⁶

A autocorreção só é possível quando as proposições sobre a realidade são discutidas na Comunidade de Investigação. Mesmo o investigador solitário não pode prescindir desta comunidade. A investigação solitária também é reflexo desta. Segundo Lipman:

desde que cada participante seja capaz de internalizar a metodologia da comunidade como um todo, cada um passa a ser capaz de autocorrigir o seu próprio pensamento.¹⁷

A autocorreção só é possível porquê nela está contida a preocupação com o método científico. Isto quer dizer que a Comunidade de Investigação só é científica quando tem a preocupação de fundo de pensar a epistemologia. Se a Comunidade de Investigação é caracterizada por seus membros utilizarem os mesmos procedimentos e ao mesmo tempo pensá-los, então esta cai em um círculo vicioso, isto é, um pressuposto metodológico é justificado por estes mesmos pressupostos. Portanto a Comunidade de Investigação se fecha dentro do mesmo paradigma epistemológico. Dentro deste círculo vicioso à própria concepção de que o conhecimento se dá em comunidade é justificado por ela mesma.

Como seria caracterizada a Comunidade de Investigação?

Deve haver; em primeiro lugar, o estabelecimento do ambiente humano - a Comunidade de Investigação, segundo lugar (...) demonstração da função da comunidade que é de deliberar e chegar a julgamentos, terceiro (...) um ambiente onde possam ser cultivadas as habilidades¹⁸

O primeiro aspecto baseia-se numa concepção democrática, isto é, deve-se criar um ambiente onde todos possam participar ativamente; o segundo, refere-se ao papel desta comunidade; e o terceiro, à manutenção dos procedimentos metodológicos. Este terceiro aspecto demonstra que pensar o pensar significa tornar explícito os referenciais metodológicos do paradigma da Comunidade de Investigação.

¹⁶ Mathew LIPMAN, *O pensar na educação*, p. 179.

¹⁷ *Ibid.*, p. 179.

¹⁸ *Ibid.*, p. 122.

Lipman parece aceitar a idéia de que dentro de um paradigma¹⁹ não há possibilidade de mudanças, isto é, ele define um paradigma epistemológico e busca a maneira de reproduzi-lo, que é a Comunidade de Investigação. Neste sentido, afirma que as “*deliberações de uma Comunidade de Investigação é que são multifacetadas*”.²⁰ A primeira vista esta proposição parece estar indicando que na Comunidade de Investigação há um debate entre paradigmas. Se a crítica acima for pertinente, então pode-se concluir que as divergências são internas ao paradigma. Para questionar esta conclusão é necessário uma discussão teórica sobre a viabilidade da intercomunicação entre os paradigmas.

No debate sobre a intercomunicação entre os paradigmas, Lipman dispensa este termo substituindo-o por esquema. Ele define:

Os esquemas abrangem, portanto, o conhecimento e o significado. Cada esquema é uma matriz viva e em transformação.²¹

Os esquemas permitem que a realidade seja conhecida, normalmente a própria observação é conduzida a ver o que já se esperava ser visto. Então os esquemas funcionam como um holofote que iluminam a realidade a ser vista. O próprio diálogo dentro da Comunidade de Investigação é para Lipman um diálogo de esquemas. Assim ele afirma:

É uma comunidade de esquemas cujas deliberações fornecem a compreensão que, por sua vez fornece o ambiente cognitivo no qual nossos julgamentos ocorrem.²²

Novamente fica evidenciado que o pensar em comunidade é uma forma de discutir os pressupostos epistemológicos, “*um diálogo de estilos de pensar, de métodos, de análises, de perspectiva epistemológicas e metafísicas*”.²³ Em outras palavras, é um diálogo normativo de como ocorre o conhecimento.

Sendo o discurso normativo um dos pressupostos da epistemologia de: Lipman, poderia também a Ética apontar para um discurso normativo indicativo da ação? Este paralelo conduz à necessidade da compreensão dos pressupostos éticos de Lipman.

¹⁹ Lipman na sua discussão epistemológica em vez de usar o termo paradigma uso o termo esquema. Na definição de Kuhn, paradigma é um modelo epistemológico de interpretação da realidade, o qual é validado pela comunidade científica. Segundo Kuhn, devido à auto validação dos paradigmas não é possível a intercomunicação entre paradigmas diferentes. A opção de Lipman pelo uso do termo esquema permite que ele ignore esta consequência

²⁰ Mathew LIPMAN, O pensar na educação, p. 108.

²¹ *Ibid.*, p. 135.

²² *Ibid.*, p. 136.

²³ *Ibid.*, p. 106.

3. Pressupostos Éticos

Um dos pontos centrais do Programa de Filosofia para Crianças é a reflexão acerca dos valores morais. Esta é elaborada por meio da investigação ética.

A ética é caracterizada por Lipman, como a discussão em torno dos valores morais, que segundo ele, não tem por objetivo “doutrinar, mas sim ajudar as pessoas a entenderem, mais claramente, quais são as suas opções morais e como tais opções podem ser avaliadas criticamente”.²⁴

Com a finalidade de melhor caracterizar a discussão ética presente no Programa de Filosofia para Crianças recorrer-se-á a novela pedagógica Luísa. Segundo o próprio Lipman, “*Luísa se concentra em temas éticos e sociais como justiça, mentira, verdade, natureza das regras e padrões*”.²⁵ A novela apresenta histórias do cotidiano de um grupo de crianças que estudam na mesma escola. Os episódios expostos conduzem as crianças a refletirem sobre suas práticas e deveres e, também a se questionarem sobre atitudes sociais e normativas que devem assumir diante de determinadas situações tais como: a escolha entre o certo e o errado, o bem e o mal, o justo e o injusto.

Para se entender melhor a proposta de Luísa serão retomados dois pressupostos básicos da pedagogia de Lipman; são eles: “*as crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê (...), as crianças estão interessadas tanto nas razões como nas causas*”.²⁶ Tais pressupostos são considerados fundamentais na medida em que se percebe que o ato de perguntar a respeito do porquê das coisas, remete à necessidade de saber qual a atitude que se deve assumir frente às respostas dadas, isto é, a necessidade das respostas aos porquês está diretamente ligada a uma ação que define o “dever fazer”.

Segundo Lipman, o dever é uma categoria ética que trata da ação norteadora de uma prática voltada para a vivência social, dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. No entanto, tais padrões não são simplesmente regras rígidas e imutáveis, mas sim resultado do debate presente na sociedade, o que gera nos indivíduos o exercício constante da reflexão a respeito da conduta a ser desempenhada.

²⁴ Mathew LIPMAN, *Luísa: manual do professor*, p. 1.

²⁵ IDEM, *A filosofia na sala de aula*, p. 81.,

²⁶ *Ibid.*, p. 87.

Partindo do exposto, torna-se necessário esclarecer quais são as preocupações básicas de Lipman no que se refere à ética em seu Programa de Filosofia para Crianças. Assim, cabe aqui as seguintes perguntas: qual é o objetivo da pedagogia de Lipman no que diz respeito à ética? Há um conceito de ética fundamental na proposta de Lipman? Se há, qual é este conceito? Que tipo de compreensão ética há na pedagogia de Lipman?

O ponto de partida para estas respostas será apresentado pelo próprio Lipman:

ao incentivar as crianças a desenvolverem uma compreensão ética, devemos ajudá-las a ver as relações que existem entre o que pretendem fazer e a situação em que pretendem fazê-lo.(...) Assim, as crianças devem ser sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não, apropriada ao que pretendem fazer. Essa adequação..., pode ser julgada certa ao menos no momento. Considerações posteriores sobre as conseqüências de uma determinada ação (para outras pessoas, para si mesmo, para as instituições sociais) podem levar alguém a modificar seu julgamento inicial. Mas uma clara consciência das linhas gerais de uma ação moral e o senso de como uma ação proposta se encaixa nessa situação (como certa ou errada) é o tipo de consciência que deve aparecer como um dos objetivos fundamentais da educação ética na medida em que o Programa de Filosofia para Crianças enfatiza o cultivo da compreensão parte-todo, ele contribui efetivamente para o desenvolvimento da criança como um indivíduo ético ²⁷

Esta citação evidencia o que Lipman pensa sobre a formação ética da criança. Fica claro que ele entende a ética como um dos componentes sociais do indivíduo; no entanto, pode-se questionar aqui qual é o fundamento de uma situação considerada certa e em que medida tal situação torna um sujeito ético, uma vez que ele próprio admite uma moral relativa ao entender que a ação praticada como certa, é válida apenas para o grupo em questão, e que, posteriormente, esta poderá ser modificada em relação ao momento e ao grupo inicial.

Desta forma, a novela provoca o leitor a avaliar seus valores e descobrir qual é a atitude certa a ser assumida, isto é, a dinâmica da Comunidade de Investigação conduz à busca do caminho a ser seguido diante de uma situação posta. No entanto, o texto não apresenta claramente conceitos éticos, deixando às próprias crianças a decisão sobre o que deve ser feito.

Nas situações colocadas por Lipman em “Luísa”, não há qualquer pré-definição quanto ao verdadeiro posicionamento a ser assumido. No entanto, nas entrelinhas do texto fica evidente o enfoque “humanista” (expressado na escolha das situações dadas), ou seja, embora os episódios não partam da exposição de teorias éticas já formuladas, eles induzem

²⁷ Mathew LIPMAN, *A filosofia na sala de aula*, p. 114-15.

o leitor a pensar o que é o certo e o errado, contextualizados na situação apresentada. Assim, a novela no afã de promover a descoberta da criança na condição de sujeito ético, não pretende deixar transparecer no texto nenhuma definição ético-filosófica, mas remeter o leitor a pensar e descobrir em si mesmo qual é sua definição de certo/errado, justo/injusto, etc.

Num primeiro momento tal postura pode simplesmente parecer imparcial, no entanto, faz-se necessário questionar a possibilidade dessa postura, uma vez que, nos episódios, as situações são julgadas à luz de idéias preestabelecidas, ou seja, o fato de se colocar as situações abertas à discussão estaria significando imparcialidade?

Não se pretende falar aqui de um indivíduo não ético, ao contrário, o próprio Lipman deixa claro que sua proposta pedagógica conduz o aluno a perceber-se como um sujeito ético. O problema que se coloca, então, é se as referências que são apresentadas ao leitor são mesmo imparciais quanto ao encaminhamento da escolha do comportamento certo/errado, justo/injusto, que o indivíduo deve assumir. O episódio 3 do capítulo 2: *O Jogo da troca*. serve como elucidação deste problema.

Neste episódio ocorrem quatro situações: na primeira, em uma reunião no clube de selos, Toninho troca dois selos por um, que vale o dobro; na segunda, ele paga um sorvete para Ari com o acordo de que na próxima vez Ari pagará. Em ambos os casos as trocas são consideradas *justas*. No terceiro caso, porém, Toninho revida um desaforo (rasteira) recebido, com outro desaforo, joga os cadernos do colega no chão, por achar que “*não poderia deixar barato*”. A quarta situação ocorre com Mariana que se revolta com Gil que lhe cobra um beijo por se considerar merecedor pelo fato de a ter convidado para ir ao cinema.²⁸

As propostas para reflexão, lançadas pelo Manual do Professor, são: 1^a “*mostrar que uma troca justa em termos de valor, pode ser injusta em termos de quantidade*”; 2^a “*uma troca envolvendo dinheiro*”; 3^a “*a revanche enquanto uma troca de injúrias*”. 4^a sobre o “*jogo da troca*”. Quando se recebe algo, deve-se retribuir satisfazendo o desejo do outro?²⁹

²⁸ Cf. Mathew LIPMAN, *Luísa*, p. 14-18.

²⁹ Cf. IDEM, *Luísa: manual do professor*, p. 45-54.

Como pode ser percebido na exposição acima, as situações estão colocadas com a finalidade de fazerem com que o leitor (aluno) reflita sobre a relação entre a *troca*, quando esta é *justa ou injusta*; e estas estabelecem ações valorativas. As orientações do Manual do professor não sugerem definição sobre o conceito de ética, ou mesmo sobre a conduta ética correta. Esta deverá ser formulada a partir da manifestação dos alunos, através da reflexão desenvolvida no debate. O que se pergunta aqui é: uma dinâmica como esta está isenta de pressuposto ético-conceitual?

Se a leitura for superficial, a resposta até poderá ser “sim”; Apesar da pedagogia de Lipman não pretender apresentar uma definição considerada “correta” no sentido de valorar a ação como justa ou injusta, a própria escolha das situações colocadas para reflexão, conduzem, de alguma maneira às respostas, assim como às posturas assumidas pelos agentes da novela.

No debate entre as crianças as situações colocadas referem-se a: 1º - troca entre objetos considerados valiosos, 2º - favor que envolve dinheiro, 3º - revanche, vingança; e 4º - troca de gentileza. Embora tais situações sejam vivenciadas subjetivamente pelos agentes, a base de avaliação das ações não parte do nada, isto é, já existem algumas referências prévias para os juízos valorativos das ações que aí estão implicadas, tais como o critério que estabelece o valor do selo (definido pela sua raridade, momento histórico etc), o valor de um acordo, o valor de um desaforo (“olho por olho, dente por dente”), ou mesmo o valor moral de uma relação que se distingue entre amizade e namoro.

O processo de debate e discussão sobre os temas propostos pelos episódios da novela “Luísa”, é desenvolvido a partir da dinâmica da Comunidade de Investigação; a partir desta prática o grupo deverá atingir um consenso razoável a respeito das normas e valores considerados bons e melhores para a convivência do grupo e também para servir de referencial para a conduta individual do sujeito (que satisfaça o seu problema frente à situação: “o que devo fazer”).

Voltando para a própria pretensão de Lipman a respeito da discussão ética, este afirma que uma

abordagem filosófica da ética é aquela que enfatiza o método da investigação ética mais que determinadas regras morais de grupos específicos de adultos... e ainda: quando a ética é apresentada no contexto de Filosofia para Crianças, está interessada não só em inculcar regras

morais substantivas ou pretensos princípios morais, mas em familiarizar o estudante com a prática da investigação moral.³⁰

Lipman não assume abertamente um modelo para a reflexão ética, cabendo ao leitor esta tarefa. Mesmo não sendo intenção deste artigo a discussão do modelo assumido por ele. É possível se considerar alguns pressupostos ético-filosóficos que se relacionam, ou não, com a concepção lipiniana.

A referência ética de Lipman não se aproxima da ética normativa de base cristã, pautada pela obediência resultante da revelação apresentada pela teologia, porque a atitude valorativa assumida pelo sujeito é para Lipman, resultado do debate forjado na Comunidade de Investigação e não predeterminada por um princípio essencialista.

Em seu referencial ético também não há qualquer relação de identidade com a teoria kantiana, para a qual o fundamento da regra moral é determinado pela razão, que não age simplesmente de acordo com o dever, mas pelo dever. Nesta visão, apesar de não haver uma regra geral predeterminada, a situação moralmente boa é aquela que se define pela boa vontade, que se realiza não *só com o dever, mas pelo dever*.³¹ Isso quer dizer que o dever não está fundado em algo eterno de caráter religioso, mas sim que os valores estão fundamentados na razão humana. Nesta perspectiva os valores são fundamentados *por uma lei moral*, necessária para a dignidade humana e com caráter universal:

Age de tal modo que a máxima de tua ação possa sempre valer como princípio universal de conduta (...) age sempre de tal modo que trates a Humanidade, tanto na tua pessoa como na do outro, como fim e não apenas como meio³²

Embora tenha caráter racional e humanista este referencial não pode ser identificado com o ideal de Lipman porquê a perspectiva de Kant é universal, enquanto que, para Lipman, os valores morais são forjados pelo grupo e válidos somente para este.

Outra postura importante a ser mencionada é a ética utilitarista, esta tem por projeto básico o conceito de *bem/bom* como aquele que provoca o resultado desejável, que agrada. Nesse sentido, o ponto de partida para a valoração, ou a aceitação do valor ético é a busca do próprio interesse individual. No entanto há uma busca ou necessidade de

³⁰ Mathew LIPMAN, *A filosofia na sala de aula*, p. 97.

³¹ Cf. Adolfo S. VAZQUEZ, *Ética*, p. 144-5.

³² Immanuel, KANT, *Crítica da razão prática*, p. XVI.

correspondência com a dimensão social. A ação individual é inspirada pelo interesse coletivo o que garante a relação entre o individual e o coletivo ³³

Numa outra perspectiva a Ética Utilitarista aponta para uma relação de reciprocidade entre a ação e o resultado que esta provoca. A ação é considerada boa quando for útil para o maior número de pessoas, pressupondo daí que a consequência da ação define o valor do seu conteúdo.³⁴ Podemos verificar neste posicionamento uma preocupação com a finalidade da ação (o que Vazquez chama de uma preocupação teleológica); e parece que neste ponto há uma identificação entre esta orientação (teórica) e a proposta (ainda que implícita) orientada pela pedagogia de Lipman, pois as situações conduzem à reflexão da valoração moral e das regras que devem ser seguidas a partir da finalidade para a qual a ação se destina, estabelecendo na relação “eu-outro” as vantagens e desvantagens para ambos. Contudo ele se afasta desta postura ao não colocar a utilidade como um critério de avaliação da ação, nem mesmo como uma relação necessária entre o indivíduo e a coletividade.

Um olhar mais atento voltado para prática da maiêutica, presente nos episódios da novela “Luísa”, permite a constatação de que o objetivo das situações colocadas para a reflexão remete a uma visão valorativa do bom, justo e correto, que é “extraída” dos próprios membros que investiga. As reflexões são colocadas em debate e este conduz a uma postura coletivizada, sem no entanto, negar as posturas particulares diferenciadas. Tal postura pode ser identificada com o Pragmatismo Ético - teoria norte-americana que se propaga a partir de 1875 e expressa os pensamentos de C. S. Peirce, W. James e J. Dewey. A teoria pragmática se desenvolve numa linha de pensamento antiespeculativo, contrário às teorias dos grandes sistemas filosóficos.

O pragmatismo caracteriza-se pela identificação de verdade com o útil, no sentido daquilo que melhor ajuda a viver e a conviver. No terreno da ética, dizer que algo é bom equivale a dizer que conduz eficazmente à obtenção de um fim, que leva ao êxito ³⁵

Dessa forma, pode-se afirmar que nesta visão ética não há um princípio normativo de caráter universal (Kant). Os pressupostos valorativos constituintes da educação moral são

³³ Cf. Luís Alberto PELUSO, *Ciência e avaliação moral*, p. 57.

³⁴ Cf. Adolfo S. VAZQUEZ, *Ética*, p 146.

³⁵ *Ibid.*, p. 255.

para Lipman uma construção da comunidade de investigação, representam, portanto a identidade dessa.

Partindo do exposto, é possível indicar aqui uma relação de proximidade entre a teoria pragmática e a postura de Lipman sobre a investigação filosófica da ética, na medida em que esta pretende ser uma investigação objetiva e imparcial de problemas e situações morais.

Conclusão

As reflexões aqui apresentadas não remetem a possibilidade de raciocínios conclusivos a respeito da teoria em questão. No entanto, permitem que se formulem algumas considerações construídas a partir da leitura do Programa de Filosofia para Crianças.

Lipman constrói a sua reflexão a partir do pressuposto de que o mundo é constituído de mistérios e se instrumentaliza de alguns conceitos: tais como: “Pensamento de Ordem Superior”, Comunidade de Investigação, Habilidades Cognitivas e Investigação Ética. De uma forma dedutiva ele procura mostrar como estes conceitos se relacionam no processo educacional. Sua reflexão tem como forte influência os pensamentos de Peirce e Dewey nos campos epistemológico, ético, e educacional, utilizando a autoridade desses pensadores para propor uma metodologia educacional, isto sem problematizá-los.

Para além dessas considerações, o presente artigo sugere ainda algumas reflexões que poderão suscitar novos estudos, tais como: o pensamento de Lipman constitui uma filosofia ou não? É preocupação básica constituir uma filosofia com a elaboração do programa de filosofia para crianças? Ou estaria ele preocupado em apenas elaborar uma metodologia para o ensino de filosofia?

Referências Bibliográficas

GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O que é o método científico*, São Paulo: Pioneira, 1989.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Obra Os Pensadores, 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1989.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*, trad. Ann Mary F. Perpétuo, Petrópolis: Vozes: 1995a.

_____ *A filosofia na sala de aula*, trad. Ana Luiza Falcone, São Paulo: Nova Alexandria: 1994.

_____ *A filosofia vai à escola*, 2ª ed., trad. Maria Elice de B. Prestes. e Lúcia Maria S. Kremer, São Paulo: Summus, 1990.

_____ *Issao e Guga: manual do professor*, trad. Ana Luiza F. Falcone, São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988.

_____ *Luísa*. trad. Ana Luiza F. Falcone, São Paulo: CBFC, 1995b.

_____ *Luísa. manual do professor*, trad. Ana Luiza F. Falcone, São Paulo: CBFC, 1995c.

PELUSO, Luís Alberto. Ciência e avaliação moral: subsídios para um enfoque utilitarista. In *Reflexão*, Instituto de Filosofia, Campinas: Puccamp, n° 55-56. 1993. p. 48-62.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Ética*. 11ª ed., trad. João Dell'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.