



Childhood & philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Pereira, IDiego Bertoldo; Paiva, Wilson Alves de
Lipman e a *filosofia para crianças*: cultivo “do” pensamento ou cultivo de “um” pensamento?
Childhood & philosophy, vol. 16, e49438, 2020, Janeiro-Dezembro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: 10.12957/childphilo.2020.49438

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978022>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

lipman e a filosofia para crianças: cultivo “do” pensamento ou cultivo de “um” pensamento?

diego bertoldo pereira¹

universidade federal de goiás, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3955-6925>

wilson alves de paiva²

universidade federal de goiás, brasil

orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5654-7193>

resumo

O presente trabalho se propõe a fazer um sobrevoo ao projeto Filosofia para Crianças, de autoria do filósofo Matthew Lipman, dos Estados Unidos, a fim de, a despeito das pretensões de universalidade defendidas pelo autor, caracterizar e problematizar os limites ideológicos e filosóficos de seu programa e de sua filosofia. Para tanto, o trajeto metodológico da escrita deste trabalho foi o de voltar ao princípio e nos perguntarmos sobre “como surgiu a Filosofia para Crianças”; depois disso, procurar destacar aí que a proposta de pensar filosoficamente com crianças surge, em parte, como resposta de Matthew Lipman aos movimentos estudantis de 1968, ou seja, em um contexto político específico, marcado por fortes disputas sociais e ideológicas. Nesse mesmo trajeto, partimos para perguntar sobre “o que é Filosofia para Criança”, para nesse ponto destacar seus principais elementos prático/metodológicos. A partir dessas duas perguntas, encaminhamos as respostas de modo a construir as bases para a problematização do programa e, por fim, propor uma crítica a partir da Filosofia Latino-americana. Para levar a cabo tal perspectiva crítica, fizemos notar elementos que localizam o pensamento lipmaniano em um contexto cultural determinado, e que tem como fundamento principal o pragmatismo, uma filosofia originalmente Americana, mais precisamente na América do Norte; destacamos a diferença no processo de colonização Anglo-americano e Latino-americano; e finalmente buscamos caracterizar, a partir da obra *Discurso Desde a Marginalização e a Barbárie*, do filósofo e professor mexicano Leopoldo Zea, um certo logos “universal” ao qual o projeto lipmaniano está vinculado, a fim de entender os limites “do” pensamento ao qual Filosofia para Crianças pretende cultivar.

palavras-chave: filosofia e educação; filosofia para crianças; lipman; cultivo do pensamento.

lipman and philosophy for children: cultivating “thinking” or cultivating “one” thinking?

abstract

This text aims to perform a “fly over” the Philosophy for Children program--created by the philosopher and educator Matthew Lipman--in order to identify certain philosophical problems that might appear there, one of them being the issue of universality. In response to Lipman’s claims of universality, we try to uncover his underlying ideological position that informs his approach to the concept. To achieve that goal, we return to the program’s beginnings, in order to ask how the idea of Philosophy for Children appeared and how it

¹ E-mail: diego.jisso@gmail.com

² E-mail: scriswap@ufg.br

has developed up to the present moment. We argue that Lipman’s novel proposal to think philosophically with children emerged, in part, as a response to the student movements of 1968--a response, that is, to a specific political context that was marked by strong social and ideological disputes. Finally, we make a comparative analysis of the social and political context that informs Latin American Philosophy, and the extent to which it, also, has been shaped by a pragmatic response to a particular historical moment. The difference between the Anglo-American and the Latin American contexts is here characterized as an obstacle to a certain “universal” logos to which the Lipmanian project is linked. Our analysis is aided by the *Discourse of marginalization and barbarism*, produced by the Mexican philosopher Leopoldo Zea.

key words: philosophy and education; philosophy for children; lipman; thinking.

lipman y filosofía para niños: ¿cultivo del "pensamiento" o cultivo de “un” pensamiento?

resumen

Este trabajo tiene la intención de sobrevolar el proyecto de Filosofía para Niños, escrito por el filósofo y profesor Matthew Lipman, de los Estados Unidos, para, a pesar de las afirmaciones y propuestas de universalidad del autor, caracterizar y problematizar los límites ideológicos y filosóficos de su programa, así como de su filosofía. Por lo tanto, el camino metodológico elegido para escribir este trabajo fue volver al principio y preguntar acerca de "cómo surgió filosofía para niños"; cómo se desarrolló en una metodología y, después de eso, tratar de resaltar que la propuesta de pensar filosóficamente con niños aparece, en parte, como una respuesta del filósofo Matthew Lipman a los movimientos estudiantiles de 1968, es decir, en un contexto político específico, marcado por fuertes disputas sociales e ideológicas. Habiendo recorrido este camino, finalmente proponemos una crítica basada en la filosofía latinoamericana. Para llevar a cabo tales críticas, notamos elementos que ubican el pensamiento lipmaniano en un contexto cultural determinado, y cuyo fundamento principal es el pragmatismo, una filosofía originalmente estadounidense; destacamos la diferencia en el proceso de colonización angloamericana y latinoamericana; y finalmente buscamos caracterizar, a partir del trabajo *Discurso desde la marginación y la barbarie*, del filósofo mexicano Leopoldo Zea, ciertos logotipos "universales" a los que está vinculado el proyecto de Lipman, para comprender los límites "del" pensamiento que la filosofía para niños tiene la intención de cultivar.

palabras-clave: filosofía y educación; filosofía para niños; lipman; cultivo del pensamiento.

lipman e a *filosofia para crianças*: cultivo “do” pensamento ou cultivo de “um” pensamento?

introdução

O presente trabalho, escrito na forma de ensaio filosófico, resulta de uma pesquisa teórica desenvolvida no contexto do GEP – Grupo de Estudos e Pesquisas – Filosofia para Crianças e Adolescentes, da Faculdade de Educação da UFG, como parte do projeto de pesquisa cadastrado no PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação e no CNPq. No recorte aqui anunciado, o texto pretende analisar o pensamento do filósofo estadunidense Matthew Lipman (1923-2010), reconhecido como o criador do programa *Filosofia para Crianças* (FpC), e problematizar a questão dos limites filosóficos e ideológicos do projeto. O problema maior que está em nosso horizonte é o que dá título a estas linhas, a saber: O programa de Matthew Lipman promove o cultivo “do” pensamento ou o cultivo de “um” pensamento? É uma questão que surge à medida que uma leitura mais detida dos escritos de Lipman, sobretudo nas obras *Philosophy goes to school* (A filosofia vai à escola) e *Thinking in education* (O pensar na educação) ganha corpo. E, para levar a cabo a tarefa, nossa investigação se desenvolveu em quatro momentos, os quais se transformaram em partes principais da escrita do texto. São elas: como surgiu a *Filosofia para Crianças*; o que é a *Filosofia para Crianças*; problematizando a universalidade da *Filosofia para Crianças*; e uma crítica ao programa *Filosofia para crianças* a partir da Filosofia latino-americana.

Na primeira parte, falamos da íntima relação de Matthew Lipman com os estudos da lógica, e procuramos apresentar as duas reações distintas que o filósofo teve: por um lado, é notório seu desconforto para com a escola “tradicional”, a qual, segundo ele, privilegiou por décadas uma relação epistemológica e cognitiva vertical, centrada no professor e em suas ações de transmissão do conhecimento; e, por outro lado, seu espanto em decorrência das revoltas estudantis ocorridas em vários lugares do mundo, incluindo os Estados Unidos, no ano de 1968. Essas duas reações caracterizam as preocupações de ordem “pedagógico-cognitiva” e “político-sociais” do autor. Daí em diante, procuramos apresentar e discutir as

razões que localizam a *Filosofia para Crianças* como um projeto reformista de educação, levantando a questão quanto à imparcialidade e à neutralidade filosófica e ideológica, defendidas por seu autor.

Na segunda parte, buscamos sintetizar o ideal de formação que aparece no programa de Lipman, destacando os principais elementos componentes de sua proposta: a perspectiva de crítica à educação tradicional; o ponto de partida idealizado da realidade; as comunidades de investigação; o pensar de ordem superior; e a formação para a democracia. Síntese que procura demonstrar os elementos constituintes do pensamento de Lipman quanto à possibilidade de aplicação da filosofia com crianças, mas que, para além de uma apresentação demonstrativa, busca também discutir a influência da filosofia analítica e do pragmatismo na constituição dessas ideias.

Na terceira parte, partindo dos elementos advindos de nossa caracterização do projeto, propomos desenvolver a questão levantada no final da primeira parte, quanto à neutralidade da proposta. Para tanto, primeiro tentamos mostrar o quanto o programa está marcado pelo contexto no qual surgiu, e em seguida intentamos colocar em evidência as diferenças que existem entre os latino-americanos e os anglo-americanos, com o objetivo de problematizar as pretensões de universalidade do projeto lipmaniano, cuja realidade é, sabidamente, a dos Estados Unidos dos anos setenta, a qual foi, segundo Lemann (1991), excessivamente individualista, conservadora e ansiosa por uma maior produtividade humana, em todos os sentidos. Posição defendida sobretudo pela classe média como reação à movimentação libertária dos anos sessenta, mas que, curiosamente, buscava referenciais na literatura e não nas grandes produções teóricas e caráter político. E, segundo Johansson (2018), é nesse contexto que Lipman vai encontrar na literatura a ferramenta para o pensamento criativo e a investigação filosófica.

Por fim, na quarta e última parte, nossa intenção foi fazer uma crítica a Matthew Lipman e ao programa *Filosofia para Crianças* a partir da realidade e da produção filosófica Latino-americana – em especial a partir da obra *Discurso desde a Marginalização e a Barbárie*, de autoria do filósofo mexicano Leopoldo Zea (1912-2004), para quem a filosofia é transformadora, mas tem que ser analisada em seu

contexto histórico e cultural. Este autor procurou discutir, entre outras coisas, a unidade cultural da América e um possível pensamento original, próprio do continente, que pode existir para além do pragmatismo.

filosofia para crianças (fpc): o surgimento da ideia

O projeto educacional de Matthew Lipman, no geral, relaciona diferentes áreas do conhecimento, em específico a Filosofia – cuja espinha dorsal em seu projeto é a lógica –, a Literatura e a Educação. Para tanto, o autor propõe a investigação filosófica como modelo educacional. Embora, numa análise mais detida, os fundamentos teóricos de sua proposta sejam mais amplos, perpassando áreas como a Psicologia e a Sociologia, entre outras. Portanto, trata-se de uma proposta complexa, multifacetada, que tem a interdisciplinaridade como um de seus princípios, a prática educacional como meio e a capacidade de pensar criativa e refletidamente como fim. Lipman quer formar cidadãos racionais; indivíduos habilidosos no correto pensar; pessoas e instituições democráticas. Como ele diz (1975, p. 6 – tradução nossa): “O objetivo de qualquer tipo de educação é a libertação do aluno das doutrinas inquestionáveis às quais foi forçado, de modo que seja capaz de desenvolver a habilidade de pensar por si mesmo, descobrir seus próprios caminhos e crenças de compreensão do mundo”.

Antes de dizer em quais princípios estão assentados a proposta do autor, ou seja, antes de apresentar em linhas gerais alguns dos elementos e fundamentos de seu projeto, vale, para nossos fins, dizer algo sobre o que motivou o surgimento da ideia de *Filosofia para Crianças*.

Como o próprio Lipman relata,³ a ideia não surgiu de repente mas foi o resultado de diversas experiências e reflexões que o filósofo teve ao longo de sua vida, além das contribuições de seus colaboradores, como Ann Margaret Sharp. Iniciando com o contato que teve com a “praticidade” da filosofia deweyana, durante seu tempo no serviço militar, em 1943-45, o aprofundamento veio depois,

³ Lipman descreve as várias etapas de seu projeto em alguns de seus escritos, como em suas linhas autobiográficas *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (1992), *Thinking in Education* (2003), *A life teaching thinking* (2008), entre outros.

na Columbia University, quando estudou melhor o pensamento de Dewey⁴ e do Pragmatismo de Peirce.⁵ Em seguida, estudou Piaget e Vygotsky e, no período que esteve na Sorbonne, foi influenciado pelas ideias de Weber, Durkheim, Merleau-Ponty e Wittgenstein. Nos anos 1960, já de volta à América e envolvido com as discussões em torno da relação entre a infância, as artes e a educação, começou a refletir como a lógica, e a própria filosofia, poderia contribuir com esse debate. A movimentação de 1968 foi o estopim para verificar que o pensamento lógico estava em queda e faltava um trabalho de preparação para as novas gerações. Assim como em *A Filosofia vai à Escola* – uma de suas principais obras –, em um texto publicado no Brasil, sob o título *Como Nasceu Filosofia para Crianças*, Lipman, diz que desde os tempos de sua formação vinha questionando a funcionalidade do ensino da lógica e, como professor universitário, ficava intrigado com o baixo desempenho de seus alunos em organizar e desenvolver raciocínios lógicos. Logo passou a se perguntar, em se tratando de adultos, com hábitos psicológicos e linguísticos em alguma medida cristalizados, se já não seria tarde demais para qualquer instrução sobre o raciocínio (1998, p. 21). Assim, a partir de uma experiência bem-sucedida na aplicação de exercícios de lógica para crianças com déficit cognitivo, vislumbrou a possibilidade de desenvolver essa capacidade por meio de uma série de atividades educativas e literárias. Estaria aí, portanto, o germe da ideia e do movimento que se desenvolveu, como o nome de filosofia para crianças, ganhando adeptos em diversas partes do mundo, sofrendo alterações e recebendo tanto elogios como críticas. Pode-se até afirmar que o tema tem sido um dos mais discutidos no campo educacional desde seu surgimento.⁶

O reflexo das revoltas estudantis que aconteceram nos Estados Unidos, e em vários outros países no ano de 1968, levou o autor a notar os “esforços desajeitados

⁴ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norteamericano. Escreveu uma extensa obra sobre educação.

⁵ Charles Sandres Peirce (1839-1914), filósofo e pedagogo norteamericano, famosos por estudos e linguagem.

⁶ Tal constatação vem de um levantamento bibliográfico realizada entre abril de 2018 e abril de 2019 partir de três fontes virtuais principais: Google Acadêmico, Banco de dados da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Onde, usando as “tags” *Filosofia para crianças* e *Matthew Lipman*, buscamos identificar, baixar e classificar trabalhos acadêmicos sobre o tema *Filosofia para/com Crianças*. Foi levantado um total de 166 arquivos: 16 trabalhos monográficos, 48 dissertações de mestrado, 6 teses de doutorado e 96 artigos.

da universidade em se reavaliar” (1998, p. 21). Nesse período, Lipman era professor de ‘Lógica’ e ‘Teoria do conhecimento’ na Universidade de Columbia – uma das universidades onde os protestos dos estudantes tiveram especial repercussão –, e a conclusão a que chegou, a partir desses acontecimentos e de seus questionamentos, foi radical. Segundo ele:

Estudantes e professores, todos tínhamos saído da mesma matriz da escola primária e secundária. Se não tínhamos recebido uma educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas ideias errôneas que nos levariam a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo (KOHAN, 1998, p. 22).

A conclusão de Lipman extrapola a corriqueira leitura e interpretação dos fatos, e coloca em questão as bases da formação do cidadão americano de seu tempo. Ou seja, que cada indivíduo tenha sua parcela de responsabilidade pelas ações que leva a cabo, não exclui o fato de que o sistema educacional que o educou também carregue seu peso (1990, p. 33). Pois, vale notar que, na citação, Lipman fala em primeira pessoa (mesmo que do plural): “todos tínhamos saído da mesma matriz da escola...”. Sendo assim, esses três movimentos, (1) o de questionar as bases da educação; (2) o de se ver como participando do problema; (3) bem como o de pluralizar a participação, dizem muito sobre o caráter e os fundamentos de seu projeto.

O projeto de Lipman se caracteriza como reformista (2008, p. 38), e tem como base uma mudança no paradigma educacional – de uma educação excessivamente descritiva e expositiva, focada na transmissão de conteúdos, mesmo que com um certo grau de questionamento (*paradigma padrão*), para uma educação participativa, dialógica e investigativa: uma educação para o pensar (*paradigma reflexivo*).⁷ E por que “reformista” e não “revolucionário”? Porque, apesar de por em xeque a formação escolar hegemônica, Lipman não pretendeu se aliar a nenhum movimento revolucionário e colocar abaixo o “sistema opressor”, como era o tom das mobilizações de contracultura nos Estados Unidos daquele tempo.⁸ Pelo contrário,

⁷ “No paradigma-padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si” (LIPMAN, 1995, p. 30).

⁸ Assim como no Brasil, sobretudo com a tendência da pedagogia libertária cujo maior expoente foi Maurício Tragtenberg (1929-1998).

Lipman viu os movimentos estudantis de 68 como um exemplo de irracionalidade: jovens quebrando coisas, criticando mas sem oferecer quaisquer propostas alternativas para o problema (1998a, p. 16). O que o autor propõe, na verdade, é o aprimoramento das instituições democráticas já existentes a partir de um novo modelo educacional. O que reflete a perspectiva defendida por John Dewey, na conhecida obra *Educação e Democracia*,⁹ sobretudo na ideia de que educação, em seu caráter pedagógico e social, possui uma função política de formar uma geração melhor, dando continuidade às experiências democráticas.

Sobre isso, Renê José Trentin Silveira, comentador e crítico brasileiro da obra de Lipman, em sua tese de doutoramento, mais tarde publicada em livro, afirma na primeira seção, que as motivações de Lipman têm pelo menos duas naturezas diferentes, uma “pedagógico-cognitiva” e outra “político-social” (2001, p. 14). Segundo Trentin, no projeto de Lipman, a natureza pedagógico-cognitiva, ou seja, o cultivo do pensamento racional desde a infância, está submetida ao domínio político-social, mas entendendo esse processo como de adequação à ordem democrática e não a um processo revolucionário: “era preciso que a escola priorizasse o desenvolvimento de uma certa racionalidade nos alunos, a fim de evitar o risco de que os jovens de hoje repetissem o comportamento rebelde e “irracional” de seus colegas dos anos sessenta” (2001, p. 17).

No que se refere à idealização da realidade lipmaniana, segundo Kohan, sua raiz está na influência que Lipman recebeu, dentre outros, do pensamento de John Dewey. Em seus escritos, principalmente na obra *Educação e Democracia*, Dewey interpreta a “experiência” não a partir das contradições, mas de uma perspectiva geral da qual possa projetar os arquétipos e os ideais. Para ele, a “existência física” não se limitava às condições de produção material, mas envolvia costumes, instituições, crenças, ideias, vitórias e derrotas, felicidades e misérias, bem como entretenimentos e ocupações práticas (DEWEY, 2005). Assim, ao refletir no plano do dever-ser, Dewey explora a possibilidade de uma democracia em sua forma perfeita e de uma educação que prepare as novas gerações para a experiência democrática. Do mesmo modo, Lipman entende e fala de educação e democracia de

⁹ Obra defendida e divulgada no Brasil pelo pedagogo escolanovista Anísio Teixeira (1900-1971).

modo que, em seu desenvolvimento histórico, social ou cultural, possam ser conjugadas com vistas a desenvolver uma forma de pensamento que capacite as pessoas a aceitarem os ideais de uma sociedade liberal, embora o autor defenda uma visão neutra.¹⁰ Onde Lipman se distancia de Dewey é no sentido de ver a filosofia da educação não apenas como uma teoria, mas como uma prática educativa.

É a partir desse contexto que surge o programa *Filosofia para Crianças*, como uma proposta educacional alternativa, a qual pretende ensinar habilidades de pensamento desde os primeiros anos da escolarização e quebrar a lógica da pura transmissão de conhecimentos e da memorização. Habilidades essas, cultivadas a partir da filosofia, tendo a lógica como fio condutor desse cultivo e a literatura como seu instrumento. Malgrado a precisão esquemática que se enuncia nos escritos lipmanianos, bem como a suposta neutralidade, o programa surge em um contexto de fortes disputas tanto pedagógicas como político-ideológicas – cujos detalhes mereceriam um outro artigo – que nos levam a interrogar se o que Lipman pretendeu levar a cabo, isto é, um projeto que fosse “imparcial no filosófico e neutro no ideológico” (2008, p. 73), foi ou ainda pode ser possível. Além de que, apesar de ter como fim o diálogo, bem como o foco no plural e no democrático, o que nos parece é que o programa não deixa de ser normativo: o professor diz o que fazer e como fazer.

o que é a fpc: das comunidades de investigação ao pensar de ordem superior

Em síntese, trata-se de um programa educacional que tem a investigação filosófica como novo paradigma: Lipman propõe que as salas de aula sejam convertidas em comunidades de investigação. Por sua vez, no seio dessas comunidades – de natureza plural e democrática – as crianças e adolescentes cultivariam um pensamento de ordem superior, pela leitura de novelas filosóficas¹¹ e diálogos metodicamente dirigidos pelo rigor lógico da filosofia, afim de que se

¹⁰ Diz ele (LIPMAN, 1990, p. 68): “Ligar a educação de valores a qualquer ideologia particular – seja liberal, conservadora, radical ou reacionária – é condenar suas chances de ser aceitável no cenário da escola pública”.

¹¹ Mantivemos o termo “novelas”, traduzido diretamente do inglês “novels”, mesmo sabendo que uma palavra melhor seria “romances”, pelo fato de se tratar de contos infantis e não propriamente novelas ou romances. Ademais, “novela” já é um termo comum e bem aceito pelos intérpretes de Lipman na língua portuguesa.

tornem cidadãos democráticos, capazes de conduzirem-se, de forma racional, criativa e reflexiva, a uma sociedade melhor, pelo exercício contínuo e interativo do “correto pensar” (LIPMAN, 1975). E, para caminhar em direção a esse ideal, o autor e sua equipe desenvolveram uma metodologia própria e um conjunto de novelas e respectivos materiais didáticos, dos quais muitos foram traduzidos para a língua portuguesa.

A partir da síntese anterior, é possível destacar alguns elementos centrais da proposta. São eles: crítica à educação tradicional, comunidades de investigação, pensar de ordem superior e formação para a democracia. Segundo Kohan (1998, p. 97), as principais raízes teóricas desses elementos estão em Peirce, Buchler¹² e em Dewey. Todos eles autores estadunidenses e importantes pensadores da tradição pragmatista.

Quanto às comunidades de investigação, identificamos dois paradigmas combinados em seus fundamentos. O primeiro é o da filosofia como modo de vida; como procedimento investigativo contínuo, dialógico e logicamente rigoroso, inspirado por Sócrates. O segundo é o da comunidade investigativa como laboratório para esse modo de vida, cuja proposta foi inspirada nas comunidades científicas de Charles Peirce. Por sua vez, Peirce colocou a questão da teoria do conhecimento cartesiana – a qual estabelece como critérios de verdade a clareza e a distinção que emanam de um sujeito que pensa. Ora, para ele, essa forma de pensar e produzir o conhecimento, individualista e egocêntrica, ignora o fato de que “sem uma comunidade não existiriam os signos e, portanto, não haveria possibilidade de interpretação [...] sem comunidade, não existiria verdade, nem realidade, nem indivíduos” (KOHAN, 2008, p. 30). Isto porque, ainda conforme Peirce, os critérios de verdade, os parâmetros da realidade e os termos da auto percepção do indivíduo são gestados em comunidade. Tal paradigma coletivo de construção do conhecimento está presente no projeto lipmaniano, com a ressalva óbvia de que Peirce pensava em comunidades científicas, enquanto Lipman pensou em comunidades filosóficas; e que ambos pensaram no coletivo a partir de uma

¹² Justus Butchler (1914-1991), filósofo norteamericano, que foi, como Peirce, um dos criadores do pragmatismo.

perspectiva liberal. O que nos remete à ideia de um grupo autônomo de indivíduos com interesses comuns, os quais podem ser constituídas, segundo Locke (1991), somente pelo consentimento dos envolvidos e para seu gozo e bem-estar. No caso da educação é Dewey (2005) que assevera que para se constituir uma atividade coletiva, a comunidade envolvida deve compartilhar seus interesses, desenvolver atividades conjuntas e ser didaticamente conduzida à aferição de um sentido que contribua com sua aprendizagem.

Como já dissemos, Lipman considerou irracional a postura dos estudantes envolvidos nas revoltas de 68. Isso porque, argumentou ele, os estudantes criticavam, quebravam, mas não apresentavam soluções alternativas às questões levantadas por eles mesmos. Para ele (1975; 1990), o racional – o que está no nível do pensamento superior – é alguém que seja crítico, cuidadoso e criativo, ou seja, alguém que não apenas critique, mas que também apresente razões e soluções; que não apenas se manifeste, mas considere os limites éticos de seus posicionamentos e de suas ações. Assim, num paradigma reflexivo, o aluno e o professor pensam sobre o mundo, discutem possíveis soluções, admitindo equívocos, e exploram suas aplicabilidades, numa “fusão dos pensamentos crítico e criativo” (LIPMAN, 2008, p. 38).

Para Lipman, há diferenças substanciais entre o pensar vulgar e cotidiano e o pensar de ordem superior – pensamento qualificado –, sendo o primeiro “acrítico e mecânico” e o segundo “complexo e inventivo” (KOHAN, 2008, p. 44). Em linhas gerais, pensar de maneira crítica, criativa e cuidadosa diz respeito a pensar de maneira qualificada em três diferentes âmbitos da vida humana: o analítico, o estético e o ético. De acordo com o programa de Lipman, as comunidades de investigação são o lugar ideal para desenvolver esses diferentes modos de pensar.

Um dos elementos que embasam esse desenvolvimento de um pensar analítico, estético e ético, proposto por Lipman, é a teoria do juízo de Justus Buchler. Em vez de restringir a capacidade humana de julgar ao domínio da razão e ao mero “âmbito linguístico”, Buchler faz notar que, na verdade, toda palavra, assim como toda ação e obra humana exprimem juízos (1998a, p. 109). Dito de outra maneira, não há palavra, ação ou obra que não expresse valores, perspectivas e visões de

mundo, elaborados inclusive pelo grupo social. Pois, tais valores, perspectivas e visões de mundo não são uma expressão puramente individual, mas resultado da interação complexa entre “história individual, natureza e comunicação social” (1998a, p. 109). A ideia de que juízos expressam um movimento complexo, ao invés da simples expressão individual, tem certa similaridade com o processo de construção coletiva do conhecimento proposto por Charles Peirce, e caracterizado por nós anteriormente. As duas ideias, teoria do juízo e comunidades de questionamento, complementam-se no projeto de Lipman, e são elementos fundamentais do processo de formação do cidadão racional ideal.

Tanto em Dewey, quanto em Lipman, a democracia é a forma de organização social ideal. Deste modo, de acordo com as propostas educacionais de ambos, a educação escolar deve ser levada a cabo por meios democráticos, a fim de formar cidadãos ativos e participativos, tanto nos âmbitos pessoal e privado, quanto em níveis mais amplos da democracia. Formação para a democracia significa, portanto

educar *em* e para a democracia [...] é uma educação *na* democracia pela importância de respeitar a continuidade da experiência dos estudantes e porque a [...] experiência humana tem mostrado sobejamente que os fins democráticos requerem meios democráticos para sua realização (KOHAN; WUENSCH, 1998, p. 124).

É nesse sentido que as comunidades de investigação filosófica funcionam como um modelo de meios e fins democráticos; funcionam como um ambiente onde se aprende e se exercita os princípios da democracia, que por sua vez devem ser estendidos a outros âmbitos sociais, outras instituições, incluindo a família. Essa lógica do programa de Lipman responde aos princípios de “continuidade e interação”, que em Dewey estão na base da experiência educacional: sem formar pessoas democráticas, as instituições serão democráticas apenas em sentido formal (2008, p. 42).

No pensamento de Dewey, a ciência é a disciplina eleita para reconstruir a experiência de formação educacional. Em Lipman, como já dissemos, essa disciplina é a filosofia. Para o autor de *Filosofia para Crianças*, há uma relação intrínseca entre democracia, filosofia e educação. Segundo seu pensamento, tanto a filosofia, como a democracia e a educação são formas de investigação, bem como de prática democrática (2008, p. 29).

Segundo Kohan (2008, p. 28), Lipman define investigação como “uma prática autocrítica e autocorretiva que tem como propósito obter um saber compreensivo que, por sua vez, seja capaz de produzir juízos mais apurados acerca do que a nossa experiência do mundo tem de problemática”. Ou seja, em Lipman, educação, filosofia e democracia dizem respeito ao exercício autocrítico e autocorretivo em diferentes níveis: respectivamente, educativo (ou formativo), analítico e coletivo.

Considerando o resumo das influências expostas até aqui, vimos que Dewey, Peirce e Buchler estão na base dos principais elementos componentes do programa de Lipman. Já dissemos que esses autores são membros importantes da tradição pragmatista. Falta dizer, no entanto, que os dois primeiros, Dewey e Peirce, juntos a Willian James, são os responsáveis pelo surgimento e desenvolvimento dessa nova escola filosófica. O termo “Pragmatismo”, inclusive, foi cunhado pelo próprio Charles Peirce (2007, p. 12), fazendo dele e dos demais os três pioneiros do pragmatismo clássico. No entanto, a escola segue sendo influente, obtendo ricos desdobramentos, inclusive nas questões mais atuais da filosofia, entre elas a chamada “virada linguística”¹³.

O pragmatismo é fundamentalmente uma teoria do conhecimento que discute a possibilidade de responder à questão de como o conhecimento se dá (SHOOK, 2002). E, como outras escolas clássicas da filosofia – empirismo e racionalismo, por exemplos –, propõe uma forma de olhar, entender e interagir com o mundo. Porém, sua resposta é a de que o conhecimento não se dá *a priori* a partir da razão, ou seja *a posteriori* unicamente dos sentidos, mas na instrumentalidade do conhecer e na prática das ações cotidianas. Ou seja, é a utilidade dos conceitos e objetos que irá garantir seu sentido, sua verdade e sua importância na realidade – o que fortalece a ideia de Dewey de que não se pode separar razão e experiência, ou teoria e prática (DEWEY, 1980). E, a partir da fala de Ghiraldelli Jr. (2007, p. 12) de que “o pragmatismo é a contribuição original dos Estados Unidos para a filosofia

¹³ *The linguistic turn*: foi uma corrente de pensamento da filosofia ocidental, no século XX, que – contrário ao realismo filosófico – reconhece a linguagem como elemento estruturador da realidade e defende que a verdade não passa de uma convenção de nomes e tudo que está fora da linguagem é inconcebível. Dentre seus defensores, está Wittgenstein, cuja afirmação: “Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111).

universal”, seu surgimento fomentou outras propostas para pensar a conduta da vida, a realidade prática e as experiências concretas, como a proposta de Lipman.

Nossa investigação caminhou até aqui, com o propósito de dizer algo sobre o projeto de Lipman, a fim de ter elementos para pensar seus limites. Para tanto, destacamos o caráter reformista, normativo e pragmático do programa, bem como alguns dos seus principais movimentos internos: comunidades de investigação, o pensar de ordem superior e o ideal da formação para a democracia. Feita essa caracterização inicial, pretendemos, de agora em diante, problematizar a questão que deixamos em aberto no final da primeira seção deste trabalho. A questão é: o programa de Lipman é mesmo filosófica e ideologicamente imparcial e neutro, como defendeu o autor?

problematizando a universalidade da filosofia para crianças

Lipman procurou defender um programa que pudesse ser filosófica e ideologicamente neutro e imparcial. Mesmo reconhecendo que as escolas sejam “um campo de batalha”, defende que é preciso evitar que elas caiam “presas desta ou daquela facção social” (1995, p. 19). A legitimidade da escola, como uma “comunidade investigativa”, está enquanto espaço de discussão democrática das convicções dessas “facções”. Diz ele (1995, p. 31):

Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um.

No entanto, com base no que já dissemos – primeiro sobre o que motivou *Filosofia para Crianças*, e segundo sobre os princípios e ideais da proposta – é possível a afirmar que o programa de Lipman, antes de qualquer coisa, responde a demandas e exigências amplas, porém pontuais, de uma sociedade e de uma cultura determinada, embora pretensamente universais. Ou seja, em sentido histórico, econômico, cultural, epistemológico, ideológico e mesmo pessoal, Lipman fala de um lugar que é seu – seu pensamento está localizado em um tempo e em um espaço determinados. Logo, já nesse primeiro aspecto, não há nenhuma neutralidade ou

imparcialidade: seu programa está localizado espaço-temporalmente: e isso impõe limites.

Todavia, disso não se conclui, vale observar, que a aplicabilidade da proposta esteja restrita ao contexto em que surgiu. Com as devidas observações, seja teórica, literária e/ ou metodológica, entre outras – como de fato tem acontecido a mais de vinte anos só no Brasil, o programa é passível de ser assimilado, adaptado e aplicado e em outros contextos culturais. Porém, em nossa opinião, questões essenciais não têm sido devidamente consideradas nos esforços de adaptação do programa, em especial no contexto latino-americano¹⁴.

Ainda sobre a adaptabilidade da proposta, além do que já foi dito, o pano de fundo geral das novelas filosóficas elaboradas por Lipman e seus colaboradores também nos fornece evidências que localizam seu projeto em tempo e espaço determinados (a descrição dos ambientes: as casas de dois andares, por exemplo). Daí a quase natural necessidade de adaptação desse material a cada contexto social e cultural em que a proposta chega.

A partir do exposto, ou seja, a partir dessa – digamos – “localizabilidade” do programa, algumas questões podem ser formuladas: tendo em vista a necessidade de adaptações da proposta, o que fica do original? O que pode haver de universal na proposta de Lipman, apesar das simplificações, complementações, adequações e de todas as eventuais modificações?

Pensando a partir de nossa caracterização de *Filosofia para Crianças*, acreditamos que o que há de universal no projeto lipmaniano é, justamente, seu ideal de formação. Ou seja, a despeito de sua “localizabilidade” – que marca um posicionamento ideológico,¹⁵ mesmo que o autor não admita – o programa, em si

¹⁴ No levantamento feito por nós, apenas 1 artigo, cujo título é *O Pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina*, de autoria de Leoni Maria Padilha Henning, tratava da identidade latino-americana e da recepção do programa em terras latinas. Mas mesmo este, ainda que mencione Enrique Dussel, se referindo, portanto, a uma tradição do pensamento latino-americano; e ainda que divida conosco a preocupação em relação às características do pragmatismo, a autora faz uma leitura bastante elogiosa da recepção do programa e não problematiza a questão que nos toca aqui, que é a da marginalização do pensamento latino-americano.

¹⁵ O conceito de “ideologia” é polêmico e Bosi (2010) chega a falar de “nó ideológico”. Mas não tomamos aqui o sentido de “falsa consciência”, dada por Marx e Engels (2007), e sim o sentido geral de “visão de mundo” de um grupo ou de uma classe social, a partir do “duplo significado”, dado por Mannheim (1972).

mesmo, pretende ser universal. Sendo assim, apesar de todas as modificações, complementações, simplificações, adequações e adaptações, ficam as comunidades de investigação (como meio) e o ideal de formação do correto pensar – cujo fio condutor é a lógica (metodologia natural da filosofia), responsável por conduzir crianças e adolescentes ao exercício pleno da democracia.

Ou seja, *Filosofia para Crianças* pretende ser um programa cujo propósito é o cultivo “do” pensamento em sentido universal. Mais que isso: uma vez que o princípio de ‘falibilidade’ está presente nas investigações em comunidade, ou seja, uma vez que algo que seja ampla e coletivamente aceito como verdadeiro, deva, a qualquer momento, ser questionado, a proposta de Lipman se mostra eficientemente em conformidade com o desenvolvimento coletivo e plural do pensamento humano – o que Lipman chama de “consenso comunitário” (1990, p. 68), para o qual caminha toda atividade educativa pautada pela imparcialidade.¹⁶

O “consenso” não tem em vistas a revolução, mas a ação conciliatória, como a de “diminuir as chances das crises sociais” (p. 69).

Mas esse ideal de formação é de fato universal? Ao observarmos as reflexões de Lipman, em sua base teórico-epistemológica, é possível detectar a presença da raiz clássica e a ausência de espaço para se pensar em uma idiossincrasia cultural fora desse quadro, ou em questões antropológicas e identitárias de cada novo contexto em que o programa chega. Nesse aspecto, o programa se propõe a desenvolver uma forma específica de pensamento, por mais hegemônico que ele esteja no mundo atual, que responde às exigências de uma sociedade e de uma cultura específicas e que pretende formar um tipo de cidadão também específico. Dessa forma, é preciso questionar se a proposta é válida para contribuir com a formação das pessoas latino-americanas. Se sim, faz sentido inquirir sobre a diferença dessas pessoas?

Segundo Darcy Ribeiro (2010), a América Latina foi palco de um espetáculo genocida, onde índios e negros “espiraram” como se nem humanos fossem – não muito diferente da América Anglo-Saxônica. No entanto, dessa tragédia originou-

¹⁶ Ele mesmo define o termo: “por ‘parcialidade’, queremos nos referir à prontidão para tratar casos iguais similarmente e casos diferentes diferentemente, veremos que todas as matérias contribuem de maneira significativa” (LIPMAN, 1990, p. 68).

se um povo novo, feito da mestiçagem dos três diferentes povos – índios, africanos e europeus, dos quais, segundo Ribeiro, surgem os latino-americanos. De outro lado, na América do Norte e em parte o Caribe, a colonização, também banhada em sangue, teve ares de “transplante”, sem muita mestiçagem:

Os colonizadores saxões não se misturariam com tais entes [povos originários]. Nem sequer tentariam conviver com eles, muito menos pretenderiam salvá-los de uma natureza que, como tal, era imodificável. Rechaçarão toda possível mestiçagem com entes tão inferiores, primeiro em nome de Deus, da Providência puritana que marcava o destino manifesto dos melhores entre os homens; depois, em nome da civilização, da qual serão seus mais firmes vencedores. A colonização espanhola havia feito o contrário, a uma comunidade à qual eram totalmente estranhos. Os espanhóis misturavam-se, ainda, por concupiscência, com gentes que a ciência moderna mostrava que eram, em todo sentido, inferiores (ZEA, 2005, p. 196-7).

Portanto, acreditamos que faz sentido pontuar a diferença do homem e da mulher latino-americanos, uma vez que essa diferença remete a uma condição existencial – que, a partir da contribuição de um pensamento genuinamente latino, pode servir de referencial para se repensar a universalidade do programa *Filosofia para Crianças* e assim traduzir sua filosofia às idiossincrasias da América Latina. E essa “condição existencial” é precisamente o elemento que vem sendo negligenciado em grande parte dos esforços de utilização da *Filosofia para Crianças* no contexto latino-americano.

uma crítica a partir da filosofia latino-americana

A partir da perspectiva latino-americana pretendemos discutir se a universalidade do programa de Lipman – no sentido de formar “o” pensamento, apesar de almejar um rigor analítico e um desenvolvimento temático universal, bem como uma pluralidade que visa uma experiência real da democracia, pelo seu caráter reformista e normativo, na verdade, não participa de uma tradição que exclui a cultura e o pensamento de povos marginalizados. De certa forma, essa tradição foi responsável por subjugar os povos originários do continente americano, como também aconteceu na África e na Ásia em diversos momentos, em favor de seus próprios ideais de civilização. Ao se referir à colonização ibérica, Ribeiro diz: “atribuindo-se o papel de agente civilizador, o europeu passou a representar o

mundo de fora como habitado por sub-raças que eles eram chamados a regenerar” (2010, p. 87). Ou seja, os hábitos, os costumes, a epistemologia, a lógica própria dessas “sub-raças” não têm tido ouvidos que as escutem ao longo do processo civilizatório. Herdeiro consciente ou inconsciente dessa tradição, Lipman não contempla em seu projeto reformista, pelo menos até onde verificamos, a inclusão de hábitos, costumes, epistemologias e formas de pensar que não estejam dentro de seu universo. Desse modo, a *Filosofia para Crianças* não implicaria na formação “do” pensamento, mas de “um” pensamento, o qual é caracterizado pelos parâmetros epistemológicos de sua própria cultura.

Portanto, parece claro no programa de Lipman que, sem a devida consideração e cuidado no trabalho de adaptação, sua filosofia coloca em segundo plano questões antropológicas, identitárias e epistemológicas dos lugares onde chega. Tudo isso em favor de um ideal globalizante e excludente de cidadão, que está ancorado no paradigma pragmático da utilidade. Portanto, a pergunta que se faz necessária, ao se estudar, discutir e até colocar em prática a metodologia lipmaniana, é se haveria espaço para a introdução desses elementos e como seria o trabalho com os mesmos a fim de evitar que permaneçam marginalizados. Como mudar a percepção histórica que, segundo Zea (2005), legou os elementos autóctones ao lugar da barbárie, tal como foram vistos pelos “agentes civilizadores”? Pensamos que, não considerar essa diferença entre latino-americanos e anglo-americanos; não considerar as raízes que nos constituem enquanto latinos – a partir delas mesmas, é continuar negando um universo inteiro de corpos, costumes e identidades. E tudo isso em favor de um ideal de civilização que ainda hoje nos coloca à margem. E, por isso, a importância dessas questões.

Na obra *Discurso desde a marginalização e a barbárie*, Leopoldo Zea destaca a dicotomia entre civilização e barbárie na história do ocidente – centro e margem, respectivamente –, e caracteriza o discurso tanto do agente civilizador; quanto do bárbaro, constatando a dificuldade de diálogo entre os gregos e os não gregos, os quais eram considerados bárbaros. Etimologicamente, se *balbus*, significa aquele que balbucia, que tartamudeia, Zea questiona: “Mas o que é que se balbucia ou tartamudeia? Claro que não a própria linguagem do bárbaro, que o grego não

entende, mas a mesma linguagem do grego. Bárbaro é quem fala mal o grego... quem não pronuncia clara e distintamente [o grego]" (2005, p. 57). Vê-se então, que o sentido da palavra 'bárbaro' é inferido ao 'outro', pelo grego, segundo critérios arbitrariamente gregos. Deste modo, sob o aspecto do discurso, por princípio, não há remédio para a barbárie. Pois quem é bárbaro, é "bárbaro em relação a um discurso que não [é] o próprio e do qual nem poderia se apropriar completamente, fizesse o que fizesse" (2005, p. 65). Nessa perspectiva, será bárbaro tudo o que for estranho, externo, exterior ou tudo o que estiver fora do logos grego e justificar-se perante este.

Qualquer outro *logos*, fala ou expressão, terá de se justificar ante o *logo* por excelência. *Logos* que implica o sentido do mundo do qual ele mesmo é expressão: a cultura, o modo de ser e a concepção do seu próprio mundo. Será este *logos* o paradigma para qualificar qualquer outro *logos*, qualquer outra cultura, modo de ser ou concepção do mundo (2005, p. 58).

Tal questão nos é muito cara, pois, em linhas gerais a colonização da América, Ibérica ou Anglo-saxã, deu-se nesses termos: o logos dos que aqui estavam, e ainda estão, era, e ainda é, a expressão da própria barbárie e selvageria: é balbuciante: bárbaro: invisível. Invisibilidade que será herdada também por seus descendentes. Nós, povos Latino-americanos, que seguimos topograficamente à margem do logos civilizador ocidental, seguimos sendo mal imitadores, seguimos balbuciantes e bárbaros. Historicamente, mesmo existindo vários logos, coube ao logos grego – logos por excelência –, a tarefa de inventar e ordenar o mundo, dar regras ao jogo da verdade ocidental: a lógica. Tal lógica passou a ser a medida de todas as instituições, e do modo de ser por excelência do cidadão civilizado do mundo ocidental. O resto, o que esteve alheio a esse centro, permaneceu marginal, como selvagem, a serviço da realização do projeto civilizacional ao qual os Estados Unidos da América se viram como os "herdeiros naturais". Pois, segundo Zea (2005), esse logos civilizacional grego, mais tarde europeu, e, por fim, ocidental, é incapaz de relacionar verdades oriundas de outro *logos*. Nesse sentido, logos, lógica – as regras do jogo da verdade – não é diálogo, e muito menos promoção de diálogo, a não ser entre iguais; a não ser entre os que participam do mesmo logos civilizacional.

Contra tal perspectiva Zea, na obra *Discurso desde a Marginalização e a Barbárie*, faz menção à peça de teatro *A tempestade*, de Shakespeare, onde a partir da relação estabelecida entre as personagens Prospero e Caliban, caracteriza o que até aqui chamamos de “condição existencial Latino-americana”. O drama shakespeariano foi escrito no início do século XVII, momento em que a expansão colonial europeia ganhava corpo nas Américas. “Prospero” representa a figura do colonizador, e “Caliban” a do colonizado (2005, 62). Comentando um trecho da peça, em que Prospero se vangloria por ter dotado o pensamento de Caliban com palavras que lhe possibilitam conhecer sua própria significação e conhecer a si mesmo, Zea diz que por meio de tal linguagem,

Prospero ensina a Caliban que ele haverá de aprender imerso no mundo das significações do seu opressor. Um mundo que não é o seu. O que Caliban pode expressar a partir de si mesmo, de sua linguagem, é simplesmente barbárie, o balbucio do bruto, do não-homem. Caliban pode ser homem, mas dentro da ideia e do *logos* do homem por excelência, o colonizador. Caliban tem de captar sua própria significação pelas palavras, o *logos*, de Prospero. Isto é o que Caliban significa no mundo de Prospero. E esta significação é, pura e simplesmente, a do escravo. Caliban, até mesmo aprendendo a linguagem, a palavra, de Prospero, nunca poderá ser seu semelhante. Sempre barbarizará, balbuciará tal linguagem (2005, p. 65).

Nessa perspectiva, Zea diz ainda que a inferioridade das origens de Caliban o impede de tratar com as naturezas puras. Ou seja, sua barbárie é irreduzível. Portanto, Caliban sempre ocupará um lugar inferior no mundo de Próspero (2005, p. 65).

O autor indaga se é possível conciliar esses dois mundos, o do colonizador e o do colonizado. É possível conciliar o centro com a periferia? Zea busca suporte em Richard Morse para dizer que sim, que é possível tal conciliação, a qual pode-se dar usando ainda do drama shakespeariano, a partir da tomada de consciência de Prospero, em perceber que Caliban é, antes de tudo, a imagem refletida dele mesmo: Prospero olha no espelho e vê refletida a imagem de Caliban: “é a civilização refletindo-se na barbárie” (2005, p. 332). A tomada de consciência de Prospero, por sua vez, será impulsionada pela tomada de consciência de Caliban, que ao se dar conta de sua condição, irá usar o *logos* de Prospero para maldizê-lo (2005, p. 66). Nesse sentido, ainda nas palavras de Zea,

O logos dominante se transforma de alguma maneira em diálogo, logos de dois enquanto possa ser replicado, mal dito, já em outra relação que não a do criador. Discurso desde a marginalização e a barbárie a partir do discurso imposto por diversas formas de dominação do homem; a partir de uma história que veio marcando os limites de toda história que não seja vista como barbárie. Mas por sua vez, trata-se de uma barbárie consciente que não se considera tal porque já não pretende repetir ou imitar a palavra imposta, senão que faz dela o instrumento de sua própria e peculiar maneira de ser homem (2005, p. 66).

E, a partir disso, podemos concluir que tal diálogo reclama a igualdade. E é nesse ponto em que se localiza a possibilidade do diálogo entre o que está no centro e o que está na margem; nesse ponto, que destaca uma perspectiva tradicionalmente ignorada, é que a filosofia Latino-americana pode insurgir como uma filosofia resistente, emancipadora e original. Filosofia que, por seu caráter conciliador, tem como afirmar e até ampliar o que até aqui consideramos universal.

Em um diálogo, o bárbaro jamais será o 'outro' que se pretende ouvir; o bárbaro é o 'outro' que se nega por princípio. Nesse sentido, o 'outro' das discussões éticas de toda tradição ocidental parece não incluir os indivíduos e povos ditos bárbaros. O 'outro' desse diálogo, na verdade, diz de um 'outro' que é igual, diz de um 'outro' que participa do mesmo logos civilizacional do homem por excelência: primeiro o grego, depois o colonizador moderno. Sendo assim, aparentemente, na ética ocidental, o bárbaro, o selvagem, o marginal, não tem voz, uma vez que o diálogo só parece ser possível não entre pessoas, entre animais humanos diferentes culturalmente, mas entre cidadãos, ou seja, entre homens, entre animais humanos atravessados institucionalmente por uma razão globalizante, que se auto instituiu universal, e que foi, e vem sendo validada historicamente. E é nesse sentido também que a normativa do programa lipmaniano, apesar de ter o diálogo como fundamento, continua partidária filosófica e ideológica da lógica dominante, e talvez não alcance visões de mundo, modos de vida e epistemologias diferentes da tradição a que está filosófica e ideologicamente ligada.

A construção coletiva do conhecimento – que tem caráter fundante no projeto de Lipman, se dá então nesse contexto de igualdade quanto aos princípios lógicos. No entanto, a questão é, voltamos a perguntar: o que acontece com aqueles povos que não participam da tradição ocidental, apesar de estarem localizados

geograficamente nessa região? O que acontece com aqueles que se relacionam entre si, e que se relacionam com a vida a partir de outras categorias, a partir de outras lógicas, de outro logos? Bom, quanto a estes, ao que parece, uma vez que seu logos está submetido ao logos por excelência, se as categorias e a lógica próprias ao centro não os compreende, o que lhes resta tão somente são a marginalização e a invisibilidade. Se não procurarmos compreender essas formas diferentes de racionalidade, seu logos não passará de balbucios ou tartamudeios tal como parecia as formas de pensamento dos “bárbaros” aos gregos antigos.

Já é bastante antiga a crítica de Eduardo Galeano, pensador uruguaio, sobretudo em *As Veias Abertas da América Latina*, quando afirma que ao diagnosticar o lugar que nós, latino-americanos, ocupamos em relação àqueles que estabelecem as normas, é preciso reafirmar o que nos caracteriza. Dito de outro modo, se de um lado temos “povos dominantes e povos destinados a ser dominados por serem bárbaros, isto é, por não serem cópia exata de seus dominantes” (ZEA, 2005, p. 52), por outro, nós, latino-americanos, devemos sempre estar em busca de nós mesmos, em vez de apenas fazer uso de elementos externos a nós e de imitar os modelos que vêm de fora.

Embora sobre outro contexto, Alejandro Serrano Caldera, pensador natural da Nicarágua, na obra *Filosofia e crise: Pela filosofia Latino-americana*, pretendendo responder à questão quanto à possibilidade de uma filosofia Latino-americana, destaca a importância fundante de fatores históricos regionais para o surgimento, por exemplo, da filosofia idealista de Hegel. Segundo o autor, “a formação do método dialético em Hegel se viu alimentada pelo pensamento idealista de Kant, Fichte e Schelling, pelo desenvolvimento das ciências naturais e pela Revolução Francesa” (1984, p. 54). Com essa constatação, sustentada por uma longa caracterização da historicidade da filosofia, Caldera pretende destacar que, também na América Latina, questões filosóficas específicas aliadas a fatos históricos regionais, podem alimentar o desenvolvimento de uma filosofia original – uma filosofia latino-americana, uma filosofia que parte do particular e é composta por questões regionais, mas sem necessariamente negar a universalidade da própria filosofia. Ao contrário, segundo o autor, “o estudo dos problemas filosóficos da

região devem realizar-se, em todo caso, com uma perspectiva universal na qual deverá integrar-se”. E assim, reafirma-se a universalidade da filosofia “em cada situação particular em virtude da dialética entre o conceito e a realidade e na medida em que o contexto geral da vida atua como categoria mediadora entre o sujeito e o objeto de sua reflexão” (1984, 53).

As já referidas motivações “pedagógico-cognitivas” e “político-sociais” de Lipman dão testemunho do que Caldera afirma sobre o contexto geral da vida atuar como “categoria mediadora entre o sujeito e o objeto de sua reflexão”, uma vez que eventos históricos regionais (as revoltas estudantis de 68), aliados a princípios educacionais (o ensino da lógica como princípio filosófico), deram vasação ao surgimento do programa *Filosofia para Crianças*. Programa que, por sua vez, inaugura uma nova área dentro da tradição filosófica universal, o ensino de filosofia com crianças. Ou seja, parte do particular, que se integra ao universal. Embora não se deva esquecer que a voz do projeto lipmaniano ressoa a partir do *logos* que se localiza no centro; *logos* que barbariza enquanto submete os que estão à margem. *Logos* que não dialoga. E isso se dá não porque tal *logos* se realiza em pessoas e instituições imperfeitas, como argumenta Lipman, mas sim porque tal *logos*, conforme tentamos argumentar até aqui, é excludente em seus princípios, quando se relaciona com culturas diferentes.

considerações finais

Como tentamos discutir até aqui, por um lado, a filosofia e a metodologia de Lipman são muito interessantes e muito criativas. No entanto, sem desmerecer seu potencial, é preciso considerar que são limitadas aos problemas que são próprios ao seu tempo, espaço, tradição, utilizando ferramentas forjadas nesse mesmo contexto: o professor fala de si, para e a partir dos seus; fala de anglo-americanos para anglo-americanos, tendo como base uma escola filosófica genuinamente estadunidense. Por outro lado, nossa condição existencial de latino-americanos também exige reflexões que, em sentido estrito, só dizem respeito a nós, pessoas latinas, e, portanto, devem ser feitas por nós e a partir dos nossos próprios problemas – do particular para alcançar o universal. Assim como Hegel se alimentou de ideias de

outros autores, tal como discute Caldera (1984), as reflexões lipmanianas podem contribuir com uma filosofia latino-americana desde que sejam devidamente adaptadas a responder aos problemas que vivenciamos, na perspectiva de nosso próprio *logos* – até mesmo para reafirmar nosso papel de bons “jogadores” num cenário contemporâneo de disputadas identitárias e barbarismos etnocidas. Embora Lipman tenha utilizado o exemplo dos genocídios para definir “barbarismo” (1995), o qual pode ser bem aplicado ao contexto que discutimos, sua intenção era na verdade caracterizar as ações “irracionais” dos estudantes em 68, nos Estados Unidos.

Em *A Filosofia vai à Escola*, Lipman diz que as crianças são jogadores iniciantes no jogo civilizacional. Segundo ele, é preciso que as regras desse jogo sejam internalizadas pelos pequenos; que eles percebam seu valor intrínseco, e que estas regras sejam para eles como sua segunda natureza e assim teremos bons cidadãos. E prossegue dizendo que as crianças têm de perceber “que a civilização é algo valioso em si mesmo e infinitamente preferido ao barbarismo” (1990, p. 76). E, sobre isso, o autor comenta que cidadãos conscientes, racionais, bons jogadores; jogadores treinados na lógica e na ética que dela advém, fugirão deste tipo de ação (1990, pg. 77). Daí porque as ações estudantis de 68 terem sido interpretadas por Lipman (1995) como “bárbaras”, uma vez que os estudantes saíram às ruas desafiando a ordem política, fazendo críticas sem alternativas e agindo de forma irracional ao quebrarem objetos por onde passavam.

Sobre isso, Zea vai dizer que:

A filosofia é vista como uma linguagem que pretende mandar sobre outras linguagens e sobre aqueles que as utilizam. Filosofia magistral como única possibilidade de toda a filosofia, que impede outra expressão que não seja a do *magister* manipulador. Diante deste filosofar, que domina tanto os povos que a expressavam como os que a barbarizam, os jovens se sublevaram para expressar outra filosofia que não fosse já magistral, mas filosofia concreta, de homens concretos e, por isso, múltiplos, mas nem por isso incompreensíveis. É compreensível a partir de projetos que podem ser de muitos homens, talvez de todos os homens, mas não em abstrato. A revolução da juventude de maio de 1968, em Paris, teve esta função, a de libertar estes jovens de filosofias magistrais que os conformavam a projetos que não reconheciam como próprios. Maio, se nos diz, atuou como revelador de uma situação latente na juventude europeia (2005, 239/40).

E, de forma mais contundente, Zea segue comentando os acontecimentos que Lipman considerou bárbaros, dizendo que pelo menos em Paris a participação desses jovens colocou em questão a onipotência do *logos* magistral. Ao citar Dominique Grisoni, Zea diz:

Pois com Maio a filosofia também haverá experimentado algumas sacudidas. A mais violenta, e muito provavelmente a mais decisiva, será a que fez em pedaços a onipotência do *logos*. A palavra se “libertou”, porque cada um se apoderou do direito ao discurso, espontaneamente. [...] Onde tudo vira palavra, Maio, a linguagem se reinventa sem cessar, sem regras de uso ou de compreensão ou de sintaxes, sem códigos e sem valores (GRISONI, *apud* ZEA, 2005, p. 340).

Reformista, mas normativo, Matthew Lipman não concordaria com tais reflexões, pois deixou claro que um “pensar superior” evitaria a violência e a barbárie dos atos estudantis. Assim, Lipman e sua própria *Filosofia para Crianças* estão ancorados na “Filosofia magistral” e no *logos* onipotente que as vozes múltiplas de 68 pretenderam quebrar. Deste modo, a *Filosofia para Crianças* – na perspectiva lipmaniana – cultiva “um” pensamento, e não “o” pensamento, pois tendo em vista o jogo civilizacional do mundo, o programa acaba sendo parcial e ideológico ao defender a racionalidade da sociedade liberal democrática norte-americana como uma forma de *logos* superior, herdeiro único do *logos* grego. Portanto, uma adaptação irrefletida no contexto latino-americano significa a lógica, o *logos* do colonizador sendo perpetrado sorrateiramente e reproduzido nos mesmos parâmetros da transplantação cultural, bem como na perpetuação da dependência intelectual latino-americana.

Concluindo, de maneira alguma negamos o potencial de *Filosofia para Crianças*. Ao contrário, reafirmamos seu potencial em seus pontos positivos, sem, porém, de comentar os pontos negativos dos programas de filosofia para/com crianças e adolescentes. E, cientes de que muito já foi feito, e que muito continua sendo feito, o que pretendemos aqui é ressaltar a urgência de se aprofundar a investigação a cerca da adaptação dessas propostas ao contexto latino-americano. E o caminho que propomos para esse aprofundamento é o da valorização da filosofia

latino-americana: uma filosofia insurgente, como disse Cabrera¹⁷; ou ainda uma filosofia pura e simplesmente, segundo Zea. Pois, a despeito do que dizem alguns filósofos magistrais, por exemplo, Hegel, a América Latina pensa. E dizer isso é reafirmar a pluralidade dos *logos*, tanto dos povos originários; quanto dos povos de África que nos constituem. Portanto, a nosso ver, não faz sentido ensinar crianças e jovens latino-americanos a pensar com a cabeça dos que negam nosso pensamento sem lidar com essa contradição.

referências

- BOSI, Alfredo. *Ideologia e contraideologia: temas e variações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CALDERA, Alejandro Serrano. *Filosofia e Crise - Pela Filosofia Latino-americana*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- DEWEY, John. *Democracy and education*. Stilwell, KS: Digireads, 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza e outras obras*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é Pragmatismo* – São Paulo : Brasiliense, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.
- GALEANO, Eduardo. *As Veias Abertas da América Latina*: tradução de Galeano de Freitas, Rio de Janeiro, Paz e Terra (Estudos latino-americanos, v. 12), 1998.
- JOHANSSON, Viktor. Philosophy for children and children for philosophy: Possibilities and problems. In: Smeyers P. (eds) *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2018.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças* – 2. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *A life teaching thinking: an autobiography*. Montclair: IAPC, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer]. – São Paulo : Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann M. *Teaching children philosophical thinking*. New Jersey: Universal Diversified Service, 1975.
- LOCKE, John. *Dois Tratados sobre o Governo Civil*. Os Pensadores . São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1991.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editoria, 2007.
- RIBEIRO, Darcy. (2010). *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro;

¹⁷ Em entrevista ao programa Diálogos, da Universidade de Brasília. O programa pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=Rg_QkugH0Z0.



Brasília, DR: Editora UNB., 2010.

SILVEIRA, Renê José Trentin. *A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Trad. Fabio M. Said. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. e apres. José Arthur Giannotti. São Paulo: Ed. da USP, Companhia Editora Nacional, 1968.

ZEA, Leopoldo. *Discurso desde a marginalização e a barbárie; seguido de, A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente*. Tradução de discurso, Luis Gonzalo Acosta Espejo e Maurício Delamaro. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LEMANN, Nicholas. *How the Seventies Changed America*. American Heritage, 42 (July/August 1991), 39-42, 44, 46, 48-49. Reprinted by permission of American Heritage magazine, a division of Forbes Inc. Copyright Forbes Inc., 1991. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0WJNVYxMmRkJ:wp.ps.org/kbeacom/files/2012/08/How-the-1970s-changed-America.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari>>. Acessado em 31/08/2019.

recebido em: 22.03.2020

aprovado em: 28.04.2020