

Racionalidade, ética e a construção de uma certa cidadania

Raquel Viviani Silveira
Focus FE – Unicamp

Resumo: Este artigo discute a relação entre racionalidade e moral no Programa Filosofia para Crianças. Criado pelo norte-americano Matthew Lipman no final da década de 60 o programa é divulgado no Brasil desde 1985. O programa filosofia para crianças é uma proposta de educação voltada para a construção de uma racionalidade que se responsabilize pela regulação do pensamento e dos comportamentos de crianças e jovens. Considera-se aqui que a concepção de racionalidade imbricada no programa de Lipman é aquela a que os pensadores da Escola de Frankfurt denominaram de iluminista e instrumental, nascida da decisão de dominar e controlar a natureza e os seres humanos.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, Racionalidade, Comunidade, Moral.

Abstract: This paper discuss the relation between thought and morality at Philosophy for Children Program, created by Matthew Lipman, in the 60th, and divulged on Brazil since 1985. The philosophy for children program is a proposition that construct a kind of a rationality that is responsible for the children thought and behavior regulation. It'll be considered that the conception of rationality in the Lipman program is the illuminist and instrumentalist rationality, that is apponted by the thinkers of Frankfourt. This kind of rationality is born whit the decision to govern and to control the nature and the human being.

Descriptors: Philosophy for Children, rationality, Matthew Lipman

Há trinta anos, o norte-americano Matthew Lipman, professor universitário de filosofia, criou um programa de ensino capaz de, segundo ele, provocar situações propícias para o aprendizado das habilidades cognitivas (raciocínio, investigação, formação de conceitos e tradução) responsáveis pelo desenvolvimento intelectual.

Fazendo uso de histórias de ficção, o programa de Lipman – programa filosofia para criança – inicia-se com *Harry Stotlemeyer's Discovery* (nome que faz um jogo de paronomásia com o nome do filósofo grego Aristóteles).

Aqui Lipman apresenta um grupo de crianças de 11-12 anos, colegas de Ari – personagem central em torno do qual os episódios se desenrolam, em situações próprias do

cotidiano de crianças dessa idade: a escola, a casa, a vida com os pais e irmãos, e as brincadeiras. A história trata da descoberta das regras lógicas necessárias para a construção de frases que expressam nosso pensamento e o conhecimento que temos das coisas. Ari, por distração, perde algumas explicações do professor de Ciências sobre planetas e cometas, e responde erradamente à pergunta – *O que é que tem uma cauda comprida e dá uma volta em torno do sol a cada 77 anos?* Ari só se lembra de que o professor havia dito, anteriormente, que todos os planetas giram em volta do Sol e daí conclui que a resposta para a questão, feita pelo professor, seria um planeta.

Ao longo da história, Ari vai *descobrimdo* as regras da lógica formal e fazendo uso de suas descobertas no estudo das disciplinas escolares e nas situações práticas do dia a dia: chega até a ensinar a um colega, Toninho, como refutar o argumento do pai que insistia que, sendo ele *bom* de matemática, deveria ser engenheiro, já que, como dizia o pai, *todo engenheiro é bom na Matemática*. Conversando, os garotos concluem que Toninho deveria contra-argumentar, dizendo ao pai que mesmo que todos os engenheiros sejam bons na Matemática, nem todos os que são bons na Matemática são engenheiros.

A essa novela segue-se uma série de outras sete narrativas e manuais do professor, que buscam viabilizar seu projeto pedagógico: auxiliar crianças e jovens a pensarem *corretamente*, e com autonomia, desde o início de sua escolarização, e no momento mesmo em que estivessem justamente aprendendo a fazer trabalhos intelectuais.

Lipman supõe que se as crianças forem incentivadas a realizar atividades mentais intelectualizadas, em discussões coletivas com seus colegas de classe e o professor, as dificuldades com o pensamento abstrato poderão ser sanadas no nascedouro, não se estendendo até a idade adulta.

O programa filosofia para crianças está no Brasil desde 1985 e há mais ou menos cinco anos tem sido discutido, mesmo que esporadicamente, com um pouco mais de cuidado. Gostaria de levantar, neste artigo, algumas questões que colaborem para essa discussão.

Um dos pontos centrais do programa de Lipman é a relação entre pensamento, moralidade e ação; é disso que vamos tratar aqui.

Lipman insiste na extrema necessidade de se ensinar as crianças a pensarem corretamente para poderem decidir como agir bem em comunidade. Para ele pensar é um ato natural que pode ser aperfeiçoado, e o pensar correto e autônomo é aquele que mostra eficiência, habilidade e acordo com as regras da lógica (não é por acaso que a primeira novela filosófica do programa trata de questões lógicas da estruturação dos discursos):

O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes.¹

O problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem.²

As crianças que foram ajudadas a serem mais criteriosas não só têm um senso melhor de quando devem agir mas também de quando não devem fazê-lo.³

¹ LIPMAN, Matthew, OSCANYAN, F. e SHARP. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo. Nova Alexandria. 1994, p. 34.

² *Ibid.*, p. 35.

³ *Ibid.*, p. 35.

A autonomia do pensamento, propõe ele, é alcançada a partir do diálogo, se a criança for exposta a situações onde haja a necessidade de autonomia: quando ela é obrigada a dar respostas autênticas a questões que lhe são propostas, quando ela trabalha com um material didático que coloque problemas e a force a buscar soluções e quando, através das histórias filosóficas usadas em sala de aula como um laboratório, ela tenha contato com resoluções exemplares da problemática vivida no seu cotidiano.

A idéia de racionalidade, que tem sido construída pela tradição filosófica ocidental, aponta tanto para a capacidade intelectual de pensar, falar e exprimir-se corretamente, quanto para a capacidade de ordenar a realidade para torná-la compreensível, confiando que as coisas sejam organizáveis, ou racionais elas mesmas. A racionalidade sempre lutou contra as ações mentais como a ilusão, as paixões e as emoções, a religião e o misticismo. Assim, a razão é entendida em oposição à opinião, à passividade, à revelação e ao êxtase místico.

O pensamento filosófico diferencia duas atitudes racionais: a intuitiva e a discursiva. A razão discursiva, também chamada de raciocínio, é aquela que exige provas e demonstrações sobre a verdade do que está sendo examinado e se constitui de vários atos mentais interligados à maneira de um processo.

Os filósofos da chamada Escola de Frankfurt (Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer), de formação marxista, propuseram a diferenciação da razão em duas modalidades: a razão crítica ou filosófica, reflexo das contradições sociais e políticas e capaz de uma força de libertação; e a razão instrumental ou técnico-científica, a serviço de intensões opressoras e exploradoras. Para eles a sociedade ocidental moderna é a produtora da concepção instrumental da realidade, por eles também chamada de razão iluminista:

(...) razão iluminista – nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a natureza e os sens humanos. Assim, por exemplo, o filósofo Francis Bacon, no início do século XVIII, criou uma expressão para referir-se ao objeto do conhecimento científico: 'a Natureza atormentada'.

Atormentar a Natureza é fazê-la reagir a condições artificiais, criadas pelo homem. O laboratório científico é a maneira paradigmática de efetuar esse tormento, (...).⁴

Ora, para Lipman a racionalidade é justamente esse princípio de organização, de arranjo dos meios disponíveis para atingir determinado fim, essa possibilidade de dominar e controlar: de burocratizar. Para Lipman as capacidades humanas de inteligência deveriam ser ajustadas a fim de que, com o recurso da educação escolar, se pudesse obter pessoas bem comportadas como produto final; pessoas, indivíduos, ou, antes e acima de tudo, cidadãos treinados⁵ para atenderem as exigências de sociedade do tipo burocrático :

Existem, obviamente, vários tipos de racionalidade. Há a racionalidade de meios para um fim. Um exemplo é a empresa que compreende o lucro e as várias maneiras de maximizar os lucros como seus objetivos básicos. Outro tipo de racionalidade refere-se à distribuição de autoridade em uma organização hierárquica. Exemplos são instituições como a militar, a religiosa e o gover-

⁴ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática. 1994. p. 284.

⁵ Uso aqui o termo *treinados* pois a definição de racionalidade de Lipman e a sua proposta de ensino desta assemelham-se à proposta de *racionalização* da produção industrial, de Frederick W. Taylor, no início do século, através do *treinamento* de operários para trabalhos repetitivos e burocratizados.

*no.(...) As escolas são também burocracias, com uma distribuição racionalizada de autoridade, mas seu objetivo é a produção de pessoas educadas – pessoas com o conhecimento necessário, e razoáveis na medida em que é possível ajudá-las a ser.*⁶

Pois bem, as novelas de Lipman, nas quais são mostradas crianças em situações corriqueiras da vida cotidiana, funcionam como um laboratório, distribuidor do *conhecimento necessário*, e fazendo uso da racionalidade como um instrumento para a construção das consciências. Crianças fictícias, em condições artificiais e ideais de convivência e de comportamento são apresentadas às crianças reais. As crianças de ficção examinam a situação em que se encontram, controlam seus sentimentos e emoções naturais, refletem antes de agir: pensam corretamente, segundo Lipman.

Os personagens dessas novelas filosóficas pensam de maneira adequada ao contexto em que vivem: são pessoas razoáveis⁷, que planejam suas ações a partir do exame (ou, da investigação, como diriam Lipman e sua colaboradora Ann Sharp) da moral pertinente à posição que ocupam no interior da sua comunidade; essa posição é entendida por Lipman, autor das novelas, como típica, quase natural. Parte-se da posição dada para o exame das situações enfrentadas nela.

As situações fictícias, nessas histórias, são carregadas de questões clássicas da ética, da lógica, da metafísica (questões e situações essas semelhantes àquelas que têm preocupado os filósofos ao longo da história da filosofia) e elas, segundo o autor, ajudam o personagem a pensar e agir em situações comuns da vida cotidiana. Entretanto Lipman não faz referências aos filósofos nem à história da filosofia, desprezando o recurso exemplar das experiências históricas dos filósofos, que poderíamos chamar de personagens reais da história da vida.

As situações e as personagens de Lipman são a-históricas, o que dá a ilusão de que os problemas que enfrentam são da essência do ser humano, para além dos condicionamentos contextuais. Essa ilusão é uma questão problemática. Os saberes, como nos ensinou Foucault, são históricos e prescindir da história é perder muito da possibilidade de compreensão e utilização de um saber.

Max Horkheimer, em *Eclipse da Razão*, ao discutir o conceito de Filosofia, insiste na necessidade de se olhar atentamente para a história da filosofia, sob pena de se cair, de outra forma, num empirismo lógico, e diz que:

*Se, por temor de possíveis desentendimentos, pensamos em eliminar os elementos históricos e oferecer como definições sentenças supostamente atemporais, negamos a nós mesmos a herança intelectual transmitida à filosofia desde os começos do pensamento e da experiência.*⁸

Lipman demonstra nesta recusa da historicidade da Filosofia nuances de um traço forte da formação cultural norte-americana. A sociedade norte-americana foi estruturada contra a opressão da metrópole e fundada para livrar seus cidadãos dos inconvenientes dessa história, e para que eles se voltassem para o futuro, sempre aberto e sempre possível:

⁶ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis. Vozes. 1995. p. 21.

⁷ Ser razoável não significa fazer uso da racionalidade pura; é a racionalidade temperada pelo julgamento. LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. op.cit. p.21.

⁸ HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Rio de Janeiro. Editorial Labor do Brasil. 1976. p.176

*(...) os cidadãos norte-americanos não são filhos de uma tradição, mas de um começo. Não perpetuam um passado: inauguram um novo tempo.*⁹

Nas sociedades primitivas o eu individual permanece plasmado no nós coletivo; na sociedade norte-americana, dinâmica por excelência, o conjunto social é a imagem das consciências individuais. Ainda segundo Octavio Paz, muitos intelectuais norte-americanos mostram, em seus trabalhos, resquícios de uma compreensão do social como:

*(...) projeção das consciências e das vontades individuais. Essa projeção não é nunca geométrica: a imagem que ela nos oferece é a de uma realidade contraditória em perpétuo movimento. Os dois fatores, contradição e movimento, exprimem a vitalidade extraordinária da democracia norte-americana e seu imenso dinamismo. Ao mesmo tempo, esses dois fatores têm os seus perigos: a contradição, se for excessiva, pode paralisar o país em relação ao exterior, o dinamismo pode degenerar em corrida sem objetivo.*¹⁰

Para Paz, o medo da paralisia e da degeneração leva os intelectuais norte-americanos a trocar a visão histórica pelo julgamento moral, na busca de compreensão da conjuntura social e nas propostas de ação sobre ela. Penso ser esse o caso de Lipman, uma vez que sua proposta de educação, de certa forma, despreza a historicidade da filosofia e insiste na preocupação com o ensino dos valores vigentes.

A situação exemplar encontrada nas novelas é estimulada, em sala de aula, através de uma metodologia de aplicação, chamada de *comunidade de investigação*. Comunidade de investigação é um termo elaborado por Charles Pierce, para referir-se à convivência entre cientistas e incorporado ao vocabulário usado por John Dewey nas discussões sobre a relação entre educação, vida e experiência. Lipman faz uso do nome e da ideologia do termo:

*Podemos, portanto, falar em 'comunidade de investigação' na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, (...)*¹¹

A aplicação do programa se dá em três momentos: primeiro, a leitura coletiva dos textos ficcionais – novelas filosóficas – a partir da observação dos comportamentos (caracterizados como razoáveis pelos divulgadores do programa) demonstrados pelos personagens em cada episódio, conduziria à incorporação dessas atitudes modelares e conseqüente modificação comportamental do aluno submetido à aula de filosofia para crianças; depois o processo de discussão das questões escolhidas pelo grupo envolveria um exercício de tolerância pela opinião alheia e de esforço mental para a proposição de razões que sustentem a opinião pessoal, num exercício de convivência harmônica com as divergências, o que não deixa de ser atitude democrática por excelência; e, por fim, quando a classe chega a uma conclusão conjunta após o debate e com o estabelecimento da opinião coletiva sobre

⁹ PAZ, Octavio. *EUA toleram os vícios da liberdade, mas não da tirania*. In: O Estado de São Paulo, 26/4/98. D2/3.

¹⁰ *Ibid.*, p. D 2/3.

¹¹ *Ibid.*, p. D 2/3.

o tema discutido, atingir-se-ia, segundo afirmam os divulgadores de Lipman, o ideal da produção coletiva, democrática e democratizante, do conhecimento: constituindo-se assim uma experiência pessoal e coletiva de vivência intelectual e prática da convivência em situação de igualdade democrática.

A sala de aula aparece então como um espaço para um jogo de campo. Com condições e regras definidas *a priori*, o que se quer das crianças é que elas se engajem e *brinquem* de uma vida harmoniosa, exercitando a habilidade do pensar correto. O trabalho de aprender fica diluído no jogo. Pois bem, toda criança deve brincar, mas quando o trabalho de aprendizagem é escamoteado pela ficção, pela brincadeira, pelo jogo, corre-se o risco de diminuir-lhe o valor.

Para Hannah Arendt um dos aspectos da crise do ensino, na sociedade contemporânea, também em crise, é a concepção pragmática de aprendizagem que sugere que só aprendemos com o que fazemos, ou que só se aprende com a prática. Essa concepção de aprendizagem que mostra o aprender como um exercício continuado, desautoriza e menospreza o saber do professor, visto então como um “saber petrificado”, estático e portanto nocivo, e transforma o ensinar em inculcação de habilidades.

A criação de um mundo ideal, estruturado como ambiente asséptico, no qual a criança deve inserir-se, como que se preparando com seu time para um jogo, absolutiza o mundo infantil, oculta as dificuldades reais dos relacionamentos entre adultos e crianças (ou mesmo entre os adultos) e vela a violência real e cotidiana da vida no mundo:

Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que esse pode ser chamado de um mundo.¹²

No programa filosofia para crianças o professor não precisa ter formação acadêmica em filosofia, é preciso que ele tenha habilidade para ser um bom comunicador, já que a metodologia do programa exige dele que seja um facilitador de discussões. Ora, que professor é esse que pode ensinar o que não sabe?

Para Hannah Arendt esse modelo de professor é construído a partir de alguns pressupostos do ensino contemporâneo. Um deles, sob a influência da psicologia moderna e do pragmatismo, mostra a pedagogia como uma *ciência do ensino geral*, com validade universal, independente da matéria a ser ensinada. Assim essa pedagogia coloca o professor como aquele que pode ensinar qualquer coisa, a despeito de sua formação particular:

Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. (...) Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.¹³

¹² ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo. Perspectiva. 1997. p. 233.

¹³ *Ibid.*, p. 231

O lugar do professor, no programa filosofia para crianças, não é o do questionamento e da reflexão, mas o da facilitação do trabalho de incorporação da moral vigente, no nível do senso comum. A predisposição não diretiva do professor de filosofia para crianças apenas sugere a possibilidade de liberdade de pensamento e ação para cada criança, mas, na comunidade de investigação vinda de um modelo idealizado de comunidade científica, a tolerância à opinião divergente só se estabelece pela supervalorização da busca de consenso:

Uma educação estruturada com o objetivo de desenvolver a reflexão promete ser academicamente superior em termos de comportamento, bem como mais útil se considerada como instrumento para a experiência fora da escola.¹⁴

Vemos também imbricada aqui mais uma das peculiaridades da disposição norte-americana para a vida em comum, ou como sugere Christopher Lasch:

Os americanos têm uma personalidade dividida, que alternadamente enfatiza a liberdade individual e a importância da comunidade.¹⁵

Para Lipman, o trabalho do professor, em comunidade de investigação na sala de aula, deve antes realçar a convivência harmoniosa em grupo, do que tratar de informar ou desenvolver conteúdos específicos. As discussões partem do conteúdo manifesto nas histórias ficcionais mas objetivam colocar em evidência questões de ordem ética advindas da vivência cotidiana das crianças com seu grupo social, ou as de ordem lógica, surgidas da comunicação das crianças entre si e das crianças com os adultos:

Existem boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula – aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue – é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas.¹⁶

As novelas tornam-se, assim, modelos que mostram não só a aquisição de habilidades de raciocínio como, também, a adequação do desempenho das crianças em situações específicas.¹⁷

Por agora podemos julgar que, se o professor do programa filosofia para crianças, não tendo obrigatoriamente formação em filosofia, trabalha como facilitador de discussões de questões filosóficas, as discussões promovidas por ele dificilmente ultrapassariam o nível do senso comum, correndo assim o risco de fazer das aulas de filosofia para crianças um espaço de legitimação pseudo-consciente da moralidade estabelecida.

Os colaboradores de Lipman, no Brasil ou em outras regiões do mundo, têm insistido em enfatizar que a prática dialógica de ensino, imbricada na metodologia de aplicação do programa, promove mudanças de comportamento em crianças e adolescentes:

¹⁴ LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M. e OSCANYAN, Frederick. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo, Nova Alexandria, 1997. p.29

¹⁵ LASCH, Christopher. *A rebelião das elites*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1995. p. 134

¹⁶ LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo, Summus Editorial, 1990. p. 36-37.

¹⁷ LIPMAN, Matthew. *A Filosofia nas Séries Iniciais do 1o Grau*. Revista Dois Pontos, outono/Inverno-93. p.66.

Assim, a comunidade de investigação constitui uma praxis, uma ação reflexiva em conjunto – uma maneira de agir no mundo. É um meio de transformação pessoal e moral que inevitavelmente leva a uma mudança nos significados e valores que afetam os juízos e ações cotidianas de todos os participantes. Uma característica marcante de uma comunidade de investigação é que, com o tempo, seus membros mudam.¹⁸

Ann Sharp discute constantemente as relações necessárias entre a metodologia do programa de Lipman, a mudança de comportamento moral das crianças e a educação para a democracia. A autora afirma que uma sociedade pluralista e aberta ao diálogo é possível se seus membros forem capazes de dialogar uns com os outros, de refletir e de julgar razoavelmente, e afirma ainda que atitudes como essa só serão possíveis se os indivíduos puderem demonstrar a posse de uma razão prática temperada com a habilidade da investigação:

Assim, ao responder à pergunta “Como podemos promover o tipo de participação, de diálogo, de investigação comunitária e o reconhecimento e o respeito mútuo que está pressuposto nas comunidades políticas?”, podemos propor a conversão das salas de aula educacionais em comunidades de investigação, começando pelo jardim de infância e se estendendo até a experiência do curso de graduação. Só assim a próxima geração estará preparada social e cognitivamente para se envolver no diálogo, no questionamento judicioso vital para a existência de uma sociedade democrática, manutenção do planeta Terra e sobrevivência das espécies.¹⁹

Com uma relativa insistência esses autores buscam provar a relação entre a ética e a racionalidade, entre a lógica e a moralidade, entre habilidades cognitivas e comportamentos morais, entre a reflexão filosófica e a atitude democrática. E, nesta recorrência, introduzem o ensino de filosofia para crianças, efetivado pela discussão conjunta, como ideal para a produção dessas relações:

Quando se presta atenção aos vários modos em que a educação de valores tem sido incorporada com sucesso a matérias existentes e a promessas de novas abordagens na área, torna-se evidente que os meios existem para formar um programa objetivo e viável em educação de valores – um programa sobre o qual possa haver um consenso comunitário, que cultive o desenvolvimento do caráter moral e que promova a educação de indivíduos racionais e reflexivos.²⁰

A busca de uma filosofia da educação e de uma metodologia que a possibilite, esboçadas aqui nas argumentações de Lipman e de Ann Sharp em defesa de sua comunidade de investigação, ou seja, de sua filosofia para crianças, expressam preocupação com procedimentos educativos que forjem, em crianças e adolescentes, uma postura, individual e coletiva diante do mundo, que se pautem por uma racionalidade instrumental, pragmática ou iluminista. Essa não deixa de ser uma proposta de educação moral laica que supõe que o desenvolvimento moral individual e coletivo possa ser conseguido com a apropriação de uma racionalidade reguladora:

¹⁸ SHARP, Ann M. *Comunidade de investigação: Educação para a democracia*. In: *Comunidade de Investigação e a educação para o pensar - Revista Coleção Pensar Vol 2*, 1996, p. 44.

¹⁹ SHARP, Ann M. *op. cit.* p. 45.

²⁰ LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo, Summus Editorial, 1990. p. 68.

A educação deve procurar produzir agentes morais, inteligentes, sinceros e autônomos que possam emitir juízos corretos e razoados.(...). Se não são ensinadas às crianças as ferramentas da investigação, e se elas não estão imersas nas comunidades de sala de aula dedicadas a esse ideal, não se pode esperar que se tornem agentes morais responsáveis, quando chegarem aos 18 anos de idade."

A comunidade de investigação como prática de ensino busca, para além da discussão de temas filosóficos, travestidos de histórias ficcionais, trabalhar na construção de uma estrutura cognitiva, que daria suporte para formas e categorias de percepção, dotando crianças e adolescentes, desde suas salas de aula até a convivência em sociedade, de princípios de visão de mundo que, uma vez incorporados, transformam-se em disposições corporais para a percepção do mundo. Pierre Bourdieu, quando explica a construção estatal dos espíritos, esclarece:

A submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscrveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam: a evidência das injunções do Estado só se impõe de maneira tão poderosa porque ele impôs as estruturas cognitivas segundo as quais é percebido. (...) a experiência primária do mundo do senso comum, é uma relação politicamente construída, como as categorias de percepção que a tornam possível.²²

Neste sentido, experiências vistas como naturais, por exemplo essa da convivência tolerante de crianças em sala de aula, deveriam antes ser entendidas como politicamente construídas.

O programa de Lipman propõe o desenvolvimento de uma razoabilidade volta'da para a compreensão da realidade, que, valendo-se do nome de uma disciplina clássica, funciona como instrumento para a habilitação do raciocínio e, através de uma internalização de comportamentos, promove a aceitação do mundo-como-e/é.

Filosofia aqui é então entendida em uma dimensão utilitária, instrumento de formação das consciências para a atuação na vida prática cotidiana e como pano de fundo para a educação moral forjada no racionalismo ético, que como tradição filosófica descende das concepções éticas baseadas na idéia de razão-guia das vontades inaugurada por Sócrates; sobrevivente na moral cristã que faz a relação entre interioridade e dever; que perpassa a modernidade no pensamento de Rousseau e Kant e que, por fim, resume-se na idéia de que a vida moral não pode prescindir do desenvolvimento da racionalidade.

A educação moral, na perspectiva desse racionalismo ético-humanista, deve garantir a liberdade da razão e a felicidade humana contra os arroubos desvairados das paixões, construindo, a partir da escola, um cidadão para sociedades burguesas tradicionais. Marx chama a atenção para a concepção ética desse tipo de racionalismo, e com ele pode-se dizer que:

Os valores da moral vigente - liberdade, felicidade, racionalidade, respeito à subjetividade e à humanidade de cada um, etc. - eram hipócritas não em si mesmos (como julgava Nietzsche),

²¹ SHARP, Ann Margareth. *Educação: uma jornada filosófica*. In: A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar, Revista Coleção Pensar. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo, 1996. p.21.

²² BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas. Papius. 1993, D, 117. 119.

*mas porque eram irrealizáveis e impossíveis numa sociedade violenta como a nossa, baseada na exploração do trabalho, na desigualdade social e econômica, na exclusão de parte da sociedade dos direitos políticos e culturais.*²³

Não é possível apontar em definitivo, com o que foi dito acima, o que seja a filosofia para crianças de Matthew Lipman, nem quais as possibilidades e conseqüências da aplicação de seu programa de ensino. Mas, sobretudo, salta aos olhos que questões importantes acerca dele, algumas das quais tratadas aqui, devem ser discutidas com cuidado e dedicação, sem pressa para conclusões.

Refletindo sobre o julgamento de um criminoso nazista, Hannah Arendt, numa conferência em outubro de 1970, tenta compreender o que é o mal e o que é o pensar, usando como recursos o exemplo de vida e pensamento de Sócrates, a afirmação da necessidade prática da razão em Kant, os diálogos de Platão e seus mitos, e se pergunta:

*Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio, depende de nossa faculdade de pensar? Serão coincidentes a incapacidade de pensar e um fracasso desastroso daquilo a que normalmente chamamos consciência moral? (...) será que a natureza da atividade de pensar – o hábito de examinar, refletir sobre tudo aquilo que vem a acontecer, independente de qualquer conteúdo específico e de resultados – poderia ser tal que “condiciona” os homens a não fazer o mal?*²⁴

Quando busco apreender a relação entre racionalidade, ética e ação no programa filosofia para crianças de Matthew Lipman são essas mesmas questões que me faço.

Bibliografia

- Adorno, T. e Horkheimer, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1985.
- Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo. Perspectiva. 1997.
- _____. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro. Relume Dumará. 1993.
- Avritzer, Leonardo. *A moralidade da democracia*. São Paulo. Perspectiva. 1996.
- Bourdieu, Pierre. *Razões práticas*. Campinas. Papirus. 1997.
- Chauí, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo. Ática, 1994.
- Freitag, Barbara. *Itinerários de Antígona A questão da moralidade*. Campinas. Papirus. 1997.
- Lasch, Christopher. *A rebelião das elites*. Rio de Janeiro. Ediouro. 1995.
- Lipman, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo. Summus. 1990.
- _____. *A Filosofia nas Séries Iniciais do 1º Grau*. Revista Dois Pontos, outono/inverno-93. p.66.
- _____. *O pensar na educação*. Petrópolis. Vozes. 1995.
- _____. Sharp, A e Oscanyan, F. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo. Nova

²³ CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática. 1994. p. 355.

²⁴ ARENDT, Hannah. *Pensamento e considerações morais*. In: *A dignidade da política*. Rio de Janeiro. Relume Dumará. 1993. p. 146

- Alexandria. 1997.
- Paz, Octavio. *EUA toleram os vícios da liberdade, mas não da tirania*. In: O Estado de São Paulo, 26/4/98. D2/3.
- Rouanet, Sergio. *Razões do Iluminismo*. São Paulo. Cia das Letras. 1987.
- Sharp, Ann Margareth. *Educação: uma jornada filosófica*. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. Revista Coleção Pensar. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo, 1996..
- Sharp, Ann M. *Comunidade de investigação: Educação para a democracia* In: *Comunidade de Investigação e a educação para o pensar* – Revista Coleção Pensar Vol. 2, 1996.