

VICISSITUDES DA PRESENÇA DA FILOSOFIA

*Maria Teresa Santos*⁶⁸

Resumo:

Este texto reage à debilitação da situação da filosofia no ensino e que, por extensão, atinge Filosofia para Crianças. Trata de uma situação debilitante que não se circunscreve a si mesma, pois também estão em questão as humanidades, as artes e as ciências, ou seja, o saber no seu todo. São muitas as abordagens de compreensão desta situação, nomeadamente a de Nussbaum (2010) que a articula com lucros financeiros. Neste texto, mais focado em Filosofia para Crianças, argumenta-se a favor da imprescindibilidade da filosofia como necessidade quer para a formação reflexiva e livre do ser humano, quer para a superação da visão fragmentada dos saberes. Todavia não basta defender a presença da filosofia na escola; há que a repensar na sua condição a partir da perspectiva da *utilidade do inútil* e atender ao novo quadro de saberes exigido pela atual complexidade da vida e pelos desafios que a crise ambiental e a tecnologia colocam.

Palavras-chave: Filosofia, Crianças, utilidade do inútil, Lipman.

Abstract:

This text reacts to the weakening of philosophy in teaching that, by extension, reaches Philosophy for Children. Such situation is not limited to philosophy itself, because humanities, arts and sciences, that's to say knowledge as a whole, are also in question. There are many possible approaches to understanding the situation, namely Nussbaum (2010) that articulates it with financial profits. In this text, more focused on Philosophy for Children, it is argued that philosophy is indispensable for two reasons: one, to educate for a reflexive and free human being; other, to overcome the fragmented vision of knowledge. It is not enough,

68 Docente do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e membro integrado do Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (cidehus/ue). Email: msantos@uevora.pt

however, to defend the presence of philosophy in school; it is necessary to rethink its condition from the perspective of the usefulness of the useless idea. Also, it is important to attend to the new framework of knowledge required by the current complexity of life and the challenges from environmental crisis and technology.

Key words: Philosophy, children, usefulness of the useless, Lipman.

Nota introdutória

O tema do lugar e papel da filosofia para educação das crianças no mundo contemporâneo insere-se num debate de longa tradição sobre o lugar e papel da própria filosofia. É um debate com duas frentes fortes – a identidade da própria filosofia e o acesso ao filosofar – acompanhado, com maior ou menor realce e variando de perspectiva segundo as tendências das épocas, por questões como a utilidade, instrumentalização e neutralidade axiológica. São questões interligadas decorrentes da filosofia ser uma atividade plural, aberta e radicante, intrínseca ao exercício pensante crítico. Nesta atividade reflexiva há um sem tempo, um andar à solta e uma atenção enérgica, próprios do processual da busca, a par quer de um compromisso de dimensão ativa para com o ser-se e o agir no mundo a favor do bem-estar comum, quer de uma empenhada integração na memória cultural cuja intencionalidade é o futuro (CERQUEIRA, 2015, p. 8). Ora com que critérios e estratégias fazer a iniciação ao exercício filosófico, de permanente interrogação, sobre os sentidos do ser humano e do mundo e sobre a linguagem que traduz tais sentidos? Os critérios não podem justificar a filosofia pela utilidade pedagógica decorrente da agilidade lógica na demonstração e aquisição de uma normatividade ética consensual à cidadania, nem as estratégias a podem querer neutralizar axiologicamente ou, ao invés, colar a ideologias. Sem pressão do funcional e num quadro hermenêutico nutrido pelo vivencial, o filosofar faz-se pelo acolhimento da interrogatividade implicada na presença relacional do ser humano, desde a dimensão praxica à ontológica, e pela busca de uma compreensão enraizada na cultura e distendida à totalidade da vida. Mas diferem os critérios e as estratégias quando toma lugar o filosofar e quando se dá a iniciação ao filosofar, nomeadamente com crianças? Ao admitir-se a diferenciação está-se-lhe a subjugar a ideia de que só com maturidade intelectual e explicitude sistemática se cumprem as características do proceder filosófico e que antes desta fase, coincidente com a adulez intelectual, só pode haver planos aproximativos e transitivos. Isto equivale a considerar que qualquer fase incoativa não é filosofar e leva a perguntar o seguinte: então como se exercita o filosofar se não for mediante a sua própria ativação?; como criar sentidos se não se abrirem janelas para mundos de sentido? Em nosso entender, qualquer iniciação tem de estar sintonizada com os critérios e estratégias da ‘coisa’ que

está a iniciar e que tal não tem idade autorizada nem caduca com a idade. A interpretação-posição aqui assumida – a iniciação ao filosofar está dentro do filosofar – afigura-se-nos determinante para contrariar o absolutismo de certos modos de fazer e dizer filosoficamente, para não *pedagogizar* a iniciação e, não menos nefasto, para evitar simulações do exercício filosófico seja com crianças/jovens seja com adultos. Partimos desta interpretação-posição para orientar os objetivos concêntricos do presente texto: um, que Filosofia para Criança⁶⁹ se insere em território filosófico; outro, que FpC bebe da memória cultural das humanidades, artes e ciência; outro, ainda, que deva ser repensada nos seus propósitos e tendo em consideração os desafios sociais.

Matthew Lipman avançou com uma proposta bem conhecida e muito comentada de iniciação ao filosófico que põe de parte a questão da vocação para a filosofia e a questão do tecnicismo do seu jargão analítico (1998). Vinculado ao ambiente racional do pragmatismo, limitou-se a postular a *educação para o pensamento*, nas palavras de João Maria André (2014, p. 142), como uma atividade de base, ou, segundo expressão de Oscar Brenifier (2007, p. 225), tratou de organizar sessões com crianças e jovens para *exercitar o pensar*, retomando as questões filosóficas suspensas na história da humanidade e vivamente inquietantes. São muitas as maneiras de interpretar o trabalho de Lipman, nas suas práticas, nos seus textos e modelos de formação de *facilitadores* (SANTOS, 2018). Todavia apenas nos interessa sublinhar dois aspetos: por um lado, o efeito de ressonância do desenvolvimento do pensamento atento, crítico e cordial em todas as esferas do pensar, sentir e agir das crianças; por outro lado, a responsabilidade incoativa, *tout court*, da filosofia pelo desenvolvimento destas componentes. Dispensa-se qualquer outra razão que não seja a necessidade de corresponder à formação devida a cada ser humano pelo simples facto de ter nascido (RICOUER, 1948; 1999). Assim defende-se a imprescindibilidade da filosofia por nenhum outro saber se dedicar a este tipo de tarefa questionante-reflexiva e rejeita-se a sua utilidade falaciosa como *holy grail* da pedagogia lucrativa, ou o *asset* que diferencia positivamente o ensino, ou o contributo formativo para o *outcome* da cidadania. A filosofia não é útil no sentido financeiro e ordenador, pois a sua condição é a inutilidade exigida para a experiência irreduzível de se ser em relação, plataforma de todo o aprender (KRISHNAMURTI, 1977). Por conseguinte, defende-se aqui a introdução ao filosofar por três razões:

- a) uma, a convicção da utilidade do inútil para a *dignitas hominis*, sobretudo agora que a Data Science se escancara espetacularmente em direção à Inteligência Artificial, capaz de imaginar,

69 Por reconhecimento do papel inovador de Matthew Lipman mantemos a designação Filosofia para Crianças [FpC] como tradução de Philosophy for Children. Advertimos que a palavra '*children*' tem uma abrangência etária que inclui jovens adolescentes, enquanto a palavra '*criança*' usada para traduzir é mais restritiva das idades. Apesar de '*criança*' não oferecer plena cobertura sinónima a '*children*', usamo-la pois uma sigla mais ajustada ao universo dos destinatários [FpC/J(ovens)] poderia causar confusão.

- avaliar normativamente, argumentar e demonstrar (PEREIRA, 2016). A situação atual e a que se vislumbra próxima obrigam o ser humano a interrogar-se sobre as possibilidades e limites do seu próprio pensamento, ação e sentir (CURADO, 2019);
- b) outra, a urgência de assentar a escola na memória cultural, tecida de humanidades, ciência e artes, de modo a resistir à ideia de que o saber científico é a determinante máxima da escola e a reconhecer que a filosofia pode cruzar todas as expressões da cultura e potenciar o valor axiológico de cada uma;
 - c) outra, ainda, a necessidade do ser humano aprender a viver no concreto das comunidades e a salvaguardar a vida no planeta.

Uma vez apresentadas algumas das razões sobre a imprescindibilidade da filosofia passa-se à contextualização da questão de fundo – utilidade/inutilidade – e faz-se a articulação com FpC.

Voltando ao princípio: a questão da utilidade e inutilidade da Filosofia

É em *Górgias* que o critério de contraste entre ‘utilidade/inutilidade’ se aplica ao autoquestionamento da filosofia. Qual o valor real do exercício filosófico para a atividade política? Numa tentativa de conceder primazia à retórica pela sua ligação com a vida da cidade, o ateniense Cálicles secundariza a filosofia, atribuindo-lhe uma função pedagógica. Citando: “É belo estudar filosofia na medida em que serve para instruir e para um jovem não é vergonhoso filosofar.” (GÓRGIAS, 484c)⁷⁰. Mais adiante Cálicles reforça a ideia de delimitação etária do estudo da filosofia, estancando-o na adolescência enquanto estada de formação do homem livre dotado de elevação moral: “Eu gosto da filosofia de um adolescente, parece-me ser uma coisa decente e denota, aos meus olhos, um homem livre. Aquele que a negligencia parece-me, ao contrário, ter uma alma fraca, que nunca acreditará capaz de uma ação bela e generosa” (GÓRGIAS, 485d). Ao empurrar o estudo da filosofia para a adolescência reduz-lhe a utilidade, ou seja, declara a sua inutilidade para o adulto, destinado à atividade política. É muito significativa a linha divisória traçada. Ela não só serve para reforçar a ideia de incomunicabilidade entre filosofar e governar, como também para desnivelar o valor dos dois saberes. Efetivamente, com a submissão da filosofia à pedagogia há perda de autonomia noética e desvalorização epistemológica. Cálicles recusa que o propósito da filosofia lhe seja intrínseco, quer dizer, que o propósito da filosofia seja filosofar tal como o da dança é dançar ou, então, que a educação filosófica coincida com o filosofar tal como a educação em dança coincide com o dançar.

70 Para facilitar a leitura, as citações tiradas de livros e artigos escritos em línguas, que não a portuguesa, foram traduzidas por nós, assumindo-se assim tal responsabilidade. Com esta declaração evita-se sobrecarregar o texto com a indicação “tradução nossa”.

Nesta crítica à inutilidade da filosofia, Cálicles vai buscar validade argumentativa ao sentimento de vergonha, no qual está embebida a imagem corrente do filósofo. É uma imagem derivada da sobejamente reproduzida com Tales de Mileto, dada em *Teeteto* de Platão (TEETETO, 74a-175b). Conta-se que o pré-socrático, absorto numa atenção pasmada, caiu num poço enquanto observava o céu, o que não escapou à piada de uma escrava de Trácia. O episódio é interpretado como alheamento do plano das evidências da realidade e como desinteresse em orientar o pensamento e as ações pelos padrões da conveniência convival e produtiva. Cálicles agrava esta imagem *cliché* de marginalidade e ridículo que se apôs ao filósofo e à atividade reflexiva acrescentando-lhe o sentimento de vergonha como elemento diferenciador, quer em relação ao filósofo e ao sofista quer em relação ao filosofar e à retórica. Trata-se de denunciar a vergonhosa condição de quem foge da responsabilidade de participar na vida da cidade ou de quem não assume consciência cidadã, preferindo prolongar pela adultez o que é próprio da adolescência. Mas esta denúncia vai mais longe e tem um efeito mais radical ao apontar diretamente para a infantilidade ostentada no balbucio e no riso do filósofo. Concretiza-se na exclusão do filósofo da governança política, anulando a figura platônica do rei-filósofo. Na sua condição infantil falta-lhe voz ou, antes, tem uma voz abafada e emaranhada, sem limpidez e força persuasiva suficiente, ao mesmo tempo que o riso o aproxima da imbecilidade e inadvertência. Infantil, incapaz de assumir o destino de homem político como cumpre a cada cidadão, o filósofo merece ser chicoteado e a filosofia resulta inútil em si mesma. Leia-se a seguinte passagem de *Górgias*:

[...] quando se continua a filosofar numa idade avançada, a coisa torna-se ridícula, Sócrates, e, de minha parte, tenho para com aqueles que cultivam a filosofia um sentimento muito próximo daquele inspirado por pessoas que gaguejam [...]. Quando eu vejo uma criancinha, a quem ainda se adequa gaguejar e brincar, isso diverte-me e parece-me encantador, digno de um homem livre e decente para essa idade, mas se ouço uma criança a falar com clareza, isso parece-me chocante, fere-me o ouvido e vejo aí algo servil. Mas se é um homem, que se ouve a gaguejar e vê a brincar, isso parece ridículo, indigno de um homem, e merece o chicote. (GÓRGIAS, 484c-485e).

Na unilateralidade assumida, Cálicles opõe à debilidade do filósofo a superioridade do sofista, habituado a exibir maturidade discursiva e a usar a voz com força mobilizadora, sabendo que mais importa a maneira de dizer do que o que realmente se diz enquanto exercício de pensamento. Com a mesma pauta unilateral a favor do domínio decisivo da retórica e da visibilidade imediata do atuar e influir políticos, o sofista ateniense, sem declarar verbalmente a absoluta inutilidade da filosofia mas deixando instalado tal pressuposto, afasta-a para não se ser por ela incomodado. Afasta-a denotadamente sem a deixar à solta.

Sujeita-a à pedagogia e circunscreve-lhe um conteúdo necessário e suficiente para o futuro cidadão. Ao reduzi-la a um conteúdo mínimo e controlado, perde a autonomia, a universalidade e a radicalidade que a caracterizam como permanente exercício de compreensão de se ser no mundo e de nele estar. Todo o raciocínio de Cálicles antecipa uma jogada de conveniência política: evitar cidadãos que pensem por quererem pensar por si mesmos. Algo que perdura na contemporaneidade.

A ordenação da filosofia à pedagogia, movida intencionalmente para limitar e controlar o que há de mais autêntico na condição humana – pensar com autonomia e radicalidade – faz de Cálicles uma referência para qualquer pretensão de negar o valor intrínseco ao exercício filosófico. Algo que tem ressonância na atualidade, inclinada quer para fortalecer saberes técnicos encerrados numa aplicação imediata quer para intensificar o crescimento económico (NUSSBAUM, 2010); algo que se manifesta em governos de tendência repressiva (ADORNO, 1951; ARENDT, 1951; WEIL, 1951) e uniformizadora. A academia, corporativamente convergente a favor da territorialidade filosófica, tem criticado a correlação entre ‘filosofia’ e ‘crianças’, argumentando que as características deste saber se ajustam a uma razão madura na busca intencional de uma realidade com sentido. A academia reage à mimética do exercício filosófico a que falta a imanência dum pensar vital e que se entende ter sido introduzida por Lipman. Com uma outra perspectiva, não excludente dos diversos momentos e modos introdutórios do exercício filosófico, Nussbaum refere-se elogiosamente a Lipman em *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, considerando-o como o guia de um novo percurso, restaurador dos valores da pedagogia socrática e que permite à criança ser “*activa, crítica, curiosa, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos pares.*” (NUSSBAUM, 2010, p.72). A referência explícita de Nussbaum a Lipman e a Filosofia para Crianças, num livro que questiona o rumo da humanidade e da sociedade, levanta uma questão que não se pretende abordar neste texto: como é que FpC contraria a *crise silenciosa* gerada pela educação lucrativa?; ou seja, como contribui para o desenvolvimento humano e para a efectividade da democracia enquanto focada no bem-estar comum? O método e o currículo concebidos por Lipman, a partir de Dewey (1902) e Pierce (1934), poderão responder parcialmente à pergunta. Interessa-nos apenas sublinhar que certos modelos de ensino da filosofia são também responsáveis pela rejeição que se quer impor.

O elogio da utilidade do inútil

Há textos contrários à posição instrumentalista de Cálicles. Basta lembrar a convicção cartesiana da utilidade da filosofia para a manifestação do espírito humano, ou do que é superior no humano em relação à barbárie comportamental, tendo efeitos na regulação do Estado. Abrir os olhos para a realidade e buscar razões e condições vivenciais dão firmeza à utilidade da filosofia, como se pode ler em *Principes de*

la Philosophie: “É propriamente ter os olhos fechados, sem jamais tentar abri-los, viver sem filosofar.” (DESCARTES, 1993, p. 31).

Outros textos, não obstante as divergências interpretativas e metodológicas, entram em defesa da permanente utilidade da filosofia, posto haver questões que passam necessariamente por ela (PASCAL, 1670; COMTE-SPONVILLE, 1989). Uma defesa que se arrasta em confrontações diversas pela afirmação da autonomia e pela confirmação da sua identidade: espaço originário da intérmina interrogação humana sobre si mesma; sobre a condição humana de existir e viver em relação; sobre a construção do mundo e os horizontes que sempre lhe escapam. Entre os textos referenciados no debate defensivo destacam-se *Du droit à la philosophie* de Jacques Derrida (1990), pela directividade da pergunta *quem tem medo de pensar?* e pela reivindicação da presença institucional da filosofia e das próprias instituições de ensino e *De l'Utilité de la Philosophie* de Bertrand Vergely (2006), pela organização do elencado argumentativo contra a dispensa da filosofia declarada pelo saber científico. Os três argumentos apresentados neste livro centram-se, respetivamente,

- I. na necessidade da filosofia ir além do plano descritivo, explicativo e regulador da técnica e da ciência;
- II. na constante interpelação ética colada pela técnica e ciência e
- III. na incontida e inquieta interrogação humana que a técnica e a ciência não determinam nem esgotam.

Todavia, na defesa da utilidade da filosofia contra o absoluto da explicabilidade objectivante da realidade do ser humano e do mundo, bem como contra o absoluto poder decisório do domínio financeiro na orientação da vida humana, a voz com maior eco de insubmissão e maior amplitude tem sido a de Martha Nussbaum (2010).

Esta via apologética a respeito da autonomia e necessidade da filosofia perspectiva-se com Pierre Hadot ao mostrar a pobreza do absoluto da utilidade que aturde o ser humano pelo constante apelo à eficácia e imediatismo da acção. Escreve:

Antes de mais, se houvesse apenas o útil no mundo, o mundo seria irrespirável. A poesia, a música, a pintura são também inúteis. Elas não melhoram a produtividade. Todavia são indispensáveis à vida. Elas nos libertam da urgência utilitária. (HADOT, 2001, p. 362).

Há neste apelo ao resgate do inútil um som de alarme. O ser humano perdeu o contacto directo com o mundo e já não o aprecia tal como se apresenta. Voltamos a citar o texto de Hadot: “[...] o homem contemporâneo não tem o sentido de percepção verdadeira do mundo exterior senão quando o vê refletido nesses pequenos quadriláteros.” (HADOT, 2001, p. 362). Hoje em dia, aos quadriláteros televisivos acrescentam-se equipamentos mais sofisticados, potentes, aditivos e isolantes do mundo.

Ora, neste contexto, mais pertinente se torna perguntar para que serve discutir a relação entre verdade e subjetividade, verdade e dúvida metódica, mediato e imediato, contingente e necessário, temas correntes do domínio da filosofia? Qual a utilidade da inutilidade *ruminativa* do pensar? Ao paradoxo Hadot responde simplesmente “por ser útil ao homem enquanto homem, enquanto ser pensante.” (HADOT, 2001, p. 363). O ser humano reconhece-se como ser pensante a partir da emoção originária do ‘espanto’, do resgatar as ‘ideias’ do que causa espanto e de dar sentido ao mundo e à vida. E cada um recomeça incessantemente este percurso de formulação questionante por caber a cada um reinventar o mundo. É esta inteligência especificamente humana – intransferível e intercomunicável; ociosamente lenta e inesgotável – que o distingue da inteligência artificial e torna impossível não pensar filosoficamente.

Filosofia para/com Crianças [Fp/cC]: útil ou inútil?

Na sequência do breve enquadramento da questão sobre a utilidade/inutilidade pergunta-se como perspectivar FpC? Para quem lhe concede lugar filosófico por reconhecer a novidade que representaram quer a junção de filosofia a crianças/jovens quer a sequente elaboração de um plano dinâmico para começar a exercitação do pensar crítico, a resposta é tão óbvia que a pergunta enunciada no sub-título é despiciente. Não obstante são muitas as críticas fundamentadas que convém não ignorar. O que nos interessa introduzir é a utilidade inútil de FpC, ou seja, do exercício do espírito crítico, cordial e criativo, em face dos desafios que se nos afiguram na fronteira do presente e do futuro, onde nos situamos. A Data Science, a robótica, a tecnologia aplicada às ciências da vida, a vulnerabilidade ambiental e a banalidade do mal abrem possibilidades e rupturas que, embora visionadas mais ou menos difusamente, afectam todas as pessoas e devem ser equacionadas comum e holisticamente pela ética da responsabilidade. Os desafios da contemporaneidade não solicitam pontualmente ora uns ora outros nem se registam avulsamente aqui e ali; solicitam plenamente a participação da humanidade por tudo a todos afectar. Que é então expectável de FpC? Em geral surgem duas justificações que, em nosso entender, a reduzem ao regime de escolarização, algo contrário ao inicialmente elaborado por Lipman. A saber: potenciar a capacidade racional e realizar o ideal de cidadania. São muitos os exemplos corroborativos. Numa conhecida *press release*⁷¹ publicada a 28 de janeiro de 2009, num *website* do Reino Unido, dá-se conta da oferta e da expansão de uma nova aula extracurricular lecionada por um prestador de serviços educativos especiais – *The Philosophy Shop* –, a estudantes do ensino básico com baixo sucesso escolar devido a problemas gerais de literacia e

71 A notícia publicada no website <http://Journalism.co.uk>, intitulada “*New After-School Club Offers Philosophy as a way to Help Pupils of all Abilities*” pode ser lida neste link: <https://www.journalism.co.uk/press-releases/new-after-school-club-offers-philosophy-as-a-way-to-help-pupils-of-all-abilities/s66/a533361/>

provenientes de meios desfavorecidos. Escolas do sudeste de Londres inscreveram-se no programa *Philosophy in Primary Schools* na expectativa dos alunos receberem ajuda filosófica ao nível do rigor e estruturação do pensamento, de modo a lhes desenvolver o potencial pessoal. Esta e outra publicidade associada a FpC têm acentuado a organização do pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico que se repercute transversalmente no desempenho de tarefas escolares nomeadamente as que exigem interpretação simbólica, destreza mental apoiada na lógica e verbalização. Por certo que Cálicles concordaria com tal função e sujeição pedagógica. A limite, o risco desta prestatividade determinada por interesses privados (por mais bondosos que sejam os interesses dos pais e educadores), em que a educação impõe um certo exercício filosófico, é duplo: por um lado a perda de autonomia e *inutilidade* da filosofia; por outro, a possibilidade de emergência do in-humano no desenvolvimento do humano ou de um formar-se negador da experiência *inútil* e lenta de pensar, sentir e agir.

A *ausência de pensamento*, que Hannah Arendt limpidamente reconheceu, sintomatizou e enquadrou (ARENDETT, 1991, p. 6), não se supera com as práticas de FpC quando condicionadas por interesses sociais, financeiros e até ideológicos, ou seja, sem horizonte ontológico. Só neste horizonte onde há presença de pensamento se transcendem os limites do estritamente antropológico e se configura a relação entre humano e mundo. De modo algum se está aqui a diminuir a educação dinamizadora da inteligência que a FpC pode ajudar a desenvolver. Trata-se de considerar a formação do ser humano como equilíbrio de todas as possibilidades expressivas que lhe são inerentes, como a sensibilidade, a afetividade e a criatividade, sem se deixar determinar por qualquer uma delas, sob o risco de 'torcer' e deformar o ser humano, usando a metáfora de Coménio (1966). O interesse em apenas fortalecer o ego das crianças e jovens através dum saber privilegiado é responsável pela oscilante valoração dos saberes, como a história dos programas escolares mostra, e representa um sintoma da vulnerabilidade relacional do ser humano.

Na última entrevista dada por Lipman, com publicação por ele autorizada, confirma-se que a conceção e os objetivos do programa de FpC se mantiveram estáveis aos longo dos anos, enriquecendo-se com contributos de várias temáticas filosóficas, como a ética do cuidado. A busca de contributos revela a sua preocupação com a formação integral do estudante e produz um peculiar tipo de pensamento filosófico-educativo, cheio de pontos de referência contrapostos, sobretudo provenientes do pragmatismo e da analítica. Na entrevista datada de 2010, Lipman reitera que a melhoria do pensamento ético das crianças pressupõe o fortalecimento de uma variedade de competências cognitivas harmonizáveis entre si e aglutinadas em três eixos lógico-linguísticos:

- I. fortalecer o pensamento de ordem superior que combina atenção, inteligência e afecto e se manifesta no pensamento crítico, criativo e cuidadoso;

- II. fortalecer modos de prática cognitiva, em particular a conceitualização, o raciocínio e a comunicação;
- III. fortalecer modos de ajuizar, decidir, dizer e fazer.

Estes três eixos comportam muitas mais habilidades que as sumariadas aqui. Em *Philosophy goes to school*, livro publicado doze anos antes da entrevista, encontra-se uma longa lista de habilidades (*skills*) a desenvolver: fazer inferências a partir de premissas simples; padronizar frases da linguagem corrente; fazer inferências a partir de premissas duplas; seguir a lógica relacional; trabalhar a consistência e a contradição; saber como lidar com as ambiguidades; formular questões; estabelecer conexões entre a parte e o todo e o todo e as partes; dar razões; identificar afirmações subentendidas; trabalhar analogias; formular relações de causa-efeito; desenvolver conceitos; generalizar; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar a vaguidade ou reconhecer a sua utilidade; tomar todas as considerações em conta; reconhecer a interdependência entre meios e fins; saber como lidar com falácias informais; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; configurar; construção de hipóteses; contextualizar; antecipar, predizer e estimar consequências; classificar e categorizar. Sumariadas ou discriminadas as competências, todas se afiguram necessárias a Lipman não tanto para lidar com a retórica ou para se aplicarem a exercício de cálculo, mas como meios para analisar problemas subtis da ordem da ética que exigem rigor de raciocínio. As operações lógicas enunciadas servem para examinar argumentos atribuindo-lhes, ou não, validade e grau de força mobilizadora, para detectar falácias e para encontrar explicações, por exemplo, na sustentação de proposições. As operações lógicas facilitam a destreza racional, todavia não têm valor instrumental em si mesmas. Esta observação serve para advertir quem vê, e até publicita, FpC como programa de exercitação lógica com resultados positivos em matemática e língua materna, áreas decisivas do sucesso escolar. A transversalidade das competências e a comunicação dos saberes é um pressuposto básico na constituição de um plano de estudos sério e devem ser compreendidas como necessárias ao fazer autenticamente a experiência da aprendizagem de si, do mundo e da vida, algo contrário às ideias de auto-suficiência dos saberes e de precoce afunilamento da formação pessoal. As operações lógicas que Lipman e Sharp vão incluir nas novelas e nos diversos manuais não justificam a utilidade disciplinar de FpC, não obstante serem úteis; elas abrem possibilidades de raciocínio e de comunicação necessárias à compreensão e realização da condição ético-política do ser humano. Na última entrevista, Lipman é esclarecedor quanto à entrada e ao posicionamento da lógica das novelas: “As personagens fictícias [das novelas] descobrem o raciocínio lógico, envolvem-se em autocorreções, tentam ver as matérias em contexto, particularmente quando são questões de natureza ética que estão em causa.” (LIPMAN, 2011, p. 5). As operações lógicas são solicitadas para cultivar as virtudes dianoéticas, sim, e as virtudes

éticas que forjam o carácter. É no plano da ética discursiva decorrente da relação inter-comunicacional geradora do diálogo na comunidade que a lógica tem particular relevância. Uma ética que reconhece como a comunicação discursiva ata e desata dos vínculos da humanidade. As operações lógicas viabilizam o discurso, quer por salvaguardar de erros, intencionais ou não, e do poder emocional, quer por permitir saber como dizer, conhecer o que é dito, corrigir e autocorrigir o dito e aprofundar o que se vai dizendo, construindo assim o diálogo do dia-a-dia e o diálogo de investigação. Lipman, sem referir Karl-Otto Apel (1994) e Jürgen Habermas (1976), ambos fundadores da ética do discurso, afirma na entrevista: “*Como a Filosofia para Crianças é um currículo e uma pedagogia de base linguística, não é exagero imaginá-la como indispensável para uma sociedade ideal baseada no discurso e, em particular, para uma ética baseada no discurso.*” (LIPMAN, 2010, p. 3). Com estas palavras Lipman chama à consciência filosófica e pedagógica que a ética é fundamental para desde cedo travar o desenvolvimento do des-humano no humano. Todavia a utilidade de FpC, sublinhada no acento ético, na agilidade operativa e comunicativa e na transversalidade curricular, resulta do fruir de uma experiencialidade válida em si mesma e sem outra utilidade que não seja o modo autêntico da experiência.

Nota final

Nada se acrescenta nesta nota final que não tenha sido mencionado na defesa da importância de fruir o olhar racional sobre toda a realidade por via da filosofia, começando-se cedo. Logo, reserva-se o espaço para reforçar a gratuidade dessa fruição e, por conseguinte, a gratuidade da introdução do filosofar às crianças sem função social justificativa. Uma gratuidade vital, quer dizer, do domínio do pulsar livre que deixa a criança nascer criança e exprimir a pessoa que é, experimentando e aprendendo, pois é esse o seu próprio destino e assim se impõe a sua presença no mundo e é para isso que pede para nascer. Esta ideia vem de Ionesco, ao traçar o paralelismo entre obra de arte e criança, reconhecendo que em ambas a justificação para nascer se situa apenas no plano ontológico. Cita-se: “*A criança não nasce para a sociedade, embora a sociedade se apodere dela. A criança nasce para nascer.*” (IONESCO, 1962, p. 126). O nascer e existir de cada criança afirmam a sua singularidade, o que significa que cada uma se inicia na sua auto constitutividade e na vivência com o mundo. E é neste modo intransferível de se existir e de ganhar consciência da realidade – condição do ser humano – que surge o alvoroço vibratório do interrogar da criança e que é convocada a filosofia para dar razões.

Esta introdução ao filosofar não deve ser promovida como atividade de distração infantil ou, noutra perspetiva, como metodologia de exercitação racional. Por isso, sem negar a diversidade das abordagens nem colocar rótulos, importa averiguar se FpC respeita a experiência de a criança ser pessoa no mundo e de aceder aos saberes da memória

cultural que lhe abrem janelas para os sentidos do mundo. Enfim, ainda que nesta experiência da criança prevaleça uma natural errância, assistemática e despreocupação conceptual que a afasta dos modelos discursivos da filosofia académica, nem por isso deixa de ser um pensar existencial interrogante. Neste sentido, FpC e filosofia (numa aceção de inclusão geral) desenvolvem três eixos de ação⁷²:

- I. questionar, dialogar e analisar o que, antes de mais, se manifesta na vivência relacional (sabendo-se que a complexidade prismática da vivência relacional ultrapassa a criança);
- II. encorajar a observação atenta, a reflexão crítica e o pensamento autónomo (sabendo-se que as grelhas hermenêuticas das crianças são menos radicalizantes e universais);
- III. manter fidelidade ao bem-estar social dos humanos e de todo o sistema, numa visão axiológica alargada (sabendo-se que o mundo da criança é poroso ao imaginário e a historicidade tem pouca espessura).

Certo que a filosofia não é uma panaceia para os males pessoais e sociais sintomatizados (Marinoff, 2002) mas um exercício intransferível de observação atenta e de rigor na perscrutação das moções humanas e dos sentidos da realidade. Ora não sendo uma panaceia não significa, em oposição, ser uma excentricidade ociosa. Expulsar a filosofia, e por arrasto as humanidades e as artes da escola, é reduzir os humanos a escravos do pensamento produtivo (ORDINE 3006, p. 23). Se a Data Science e a robótica já provaram que conseguem superar os humanos em operações mentais e que podem realizar tarefas sem ordem humana, qual é, então, o lugar do ser humano no mundo sem o filosofar, a cordialidade responsável e a criatividade? Num mundo de máquinas iluminadas pela lógica computacional (PEREIRA, 2016), qual a condição de vida expectável? Estas questões são indicadoras do horizonte vasto da filosofia e, inadiáveis como se afiguram ser, constituem mais uma razão para a não excluir da escola. Mas esta é uma razão que já cansa de ser apresentada. Por que depois dos estudos da UNESCO a seu favor e depois de múltiplas argumentações sobre a função nutritiva da filosofia para a formação e convivencialidade do ser humano, parecia garantida a sua imprescindibilidade. Todavia continua-se a ouvir o eco das vozes dos sofistas, insistindo na acusação: inutilidade e perigosidade. Em face das vicissitudes da presença da filosofia e da força deste eco, há que resistir.

Referências

ARENDT, Hannah. **The Origins of Totalitarianism**. New York: Schocken, 1951.

72 O uso da expressão "três eixos" deve-se à referência a três eixos de promoção da filosofia e encorajamento do seu ensino que se encontra na página XI do livro *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*, publicado pela UNESCO em 2007.

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Frankfurt: Suhrkamp, 1951.

ANDRÉ, João Maria. Da filosofia e do filosofar ao seu ensino a propósito de ensinar filosofia? O que dizem os filósofos. In: **Philosophica**, 43, Lisboa, 2014, pp. 135-146.

APEL, Karl-Otto. **Le logos propre au langage humain**. Trad. M. Charrière et J.-P. Cometti. Paris: L'éclat, 1994.

ARENDT, Hannah. **A Eichmann à Jérusalem: rapport sur la banalité du mal**. Paris: Gallimard, 1991.

BRENIFIER, Oscar. **La pratique de la philosophie à l'école primaire**. Paris: Éditions Alcobribas Nasier, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos**. Trad. e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966 [1657].

COMTE-SPONVILLE, André. **Une éducation philosophique**. Paris: P.U.F., 1989.

CURADO, Manuel; Monteiro Ana. **Saúde e Cyborgs: cuidar na era biotecnológica**. Porto: Edições Esgotadas, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris: Éditions Galilée, 1990.

DESCATES, René. **Les principes de la philosophie**. Paris: Librairie Vrin, 2000 [1644].

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1902.

FERREIRA, Maria Luísa. O que é filosofia?. In: **Gaudium Sciendi**, 8, julho 2015, p. 40-57.

GONÇALVES, Joaquim Cerqueira. **Filosofia, hoje: entre o regresso e a dissipação**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2015.

HABERMAS, Jurgen. **Communication and the Evolution of Society**. Cambridge: Polity Press, 1995 [1976].

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel, 2001.

IONESCO, Eugène. **Notes et Contre-Notes**. Paris: Gallimard, 1962.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **On Education**. London: Harpercol-
lins, 1977.

LIPMAN, Matthew. Philosophy for Children: Some Assumptions
and Implications. In: **Ethics in Progress**. Vol. 2 (2011) No. 1, p. 3-16.

LIPMAN, Matthew. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Tem-
ple University Press, 1988.

MARINOFF, Lou. **Mais Platão, Menos Prozac!** Lisboa: Editorial
Presença, 2002.

NUSSBAUM, Martha. **Not for Profit: Why Democracy Needs the**
Humanities, Princeton: Princeton University Press, 2010.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil. Um manifesto seguido**
de um ensaio de Abraham Flexner. Trad. Luiz Bombassaro. Rio de
Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2006 [2003].

PASCAL, Blaise. **Les Pensées**, Paris: Philippe Sellier, 2010 [1670].

PEIRCE, Charles. How to make our ideas clear. In: **Collected Papers**
of Charles Sanders Peirce. V. Pragmatism. Cambridge: Harvard
Univrity Press, 1934, p. 388-410.

PEREIRA, Luís Moniz. **A Máquina Iluminada. Cognição e computa-
ção**. Lisboa: Fronteira do Caos, 2016.

PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Nogueira. Lisboa: Fundação Ca-
louste Gulbenkian, 2005.

PLATÃO. **Górgias. O Banquete. Fedro**. 2 ed. Trad. M. O. Pulquério,
M. T. S. Azevedo e J. R. Ferreira. Lisboa: FCG, 1973.

RICŒUR, Paul. **Comment respecter l'enfant?** (Conférence au Con-
grès de la Fédération Protestante de l'Enseignement, Glay 1948).
Foi-Éducation, 18/5 (1948) octobre, p. 6-11.

RICOUER, Paul. ACAT (Action des Chrétiens pour l'Abolition de la
Torture), janv./fev., 1999, p. 21-22.

SANTOS, Maria Teresa. Práticas e textos de Fc/cC: entre as margens
do filosófico e do não filosófico. In: SANTOS, Maria Teresa (Coord.).
Filosofia e Crianças. Pressupostos e linhas de um curso. Sesimbra:
Aisthesis e Universidade de Évora, 2018, p. 123-133.

GOUCHA, Moufida (Dir.). **La philosophie une école de la liberte. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe.** Paris: UNESCO, 2007.

WEIL, Eric. Politique: philosophie politique. In: **Encyclopædia Universalis.** V. XIII, Paris, 1972, p. 449-453.

Recebido: junho/2019

Aprovado: setembro/2019