

A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E O PROFESSOR LIPMANIANO:  
UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Cesar Catalani\*

Patrícia Del Nero Velasco\*\*

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a seguinte pergunta: é possível estabelecer alguma analogia entre o método socrático da maiêutica e o papel exercido pelo professor na comunidade de investigação proposta no *Programa Filosofia para Crianças*, de Lipman? Apresentar-se-ão distintas possibilidades de resposta à referida questão, problematizando-a.

**Palavras-chave:** Maiêutica. Sócrates. Professor. Lipman. Pensamento autônomo.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿es posible establecer alguna analogía entre el método socrático de la mayéutica y el papel desempeñado por el maestro en la comunidad de investigación propuesta en el *Programa de Filosofía para Niños*, de Lipman? Se presentará diferentes respuestas posibles a esta pregunta, mediante su problematización.

**Palabras clave:** Mayéutica. Sócrates. Maestro. Lipman. Pensamiento autónomo.

A maiêutica socrática

Comecemos com a pergunta: se há muitas dificuldades em delimitar a filosofia socrática, discernindo o Sócrates histórico da personagem criada por Platão, como classificar a maiêutica como uma prática de Sócrates? Não temos aqui a intenção de resolvê-la, pois, a rigor, é irrelevante para a finalidade deste artigo compreender as falas de Sócrates como sendo dele mesmo ou do universo conceitual platônico. Em outras palavras, considerar a maiêutica como socrática ou platônica não muda a estrutura do presente estudo. Entretanto, julgamos necessário ao menos um posicionamento perante toda essa polêmica e decidimos, a fim de ficar na esteira da tradição erguida pelos comentadores, considerar a maiêutica como um conceito de Sócrates.

Comecemos a exposição com o contexto no qual a maiêutica está inserida, a saber, a aplicação do método socrático. Quando Sócrates põe-

---

\* Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática – Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: ce\_catalani@hotmail.com.

\*\* Doutora em Filosofia – PUC-SP. Professora Adjunta III da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: patricia.velasco@ufabc.edu.br.

se a dialogar com alguém, ou seja, quando está investigando este ou aquele conceito, seu intuito não é comunicar uma doutrina, não é ensinar ao interlocutor um conjunto de determinadas ideias. Ele simplesmente procura estimular o interesse pela busca de conhecimento, pela pesquisa. Fazendo isso, coloca em marcha o seu método. Chauí (2002) divide este último em duas partes.

A primeira parte do método socrático é a exortação. Nesta fase, o filósofo encoraja o interlocutor a filosofar, quer dizer, convida-o a buscar a verdade. É, com frequência, a primeira parte dos diálogos platônicos, na qual percebemos um Sócrates com ares de modéstia, apurando os ouvidos para escutar atentamente o que os outros têm a dizer. A segunda chama-se indagação; nela, nosso filósofo, perguntando, analisando as respostas e tornando a perguntar, procura, juntamente com o interlocutor, uma definição do objeto estudado. Esta segunda parte é dividida em dois momentos.

O primeiro destes momentos é conhecido como refutação (do grego *eiróneia*). A refutação pode ser com-

preendida como a hora em que Sócrates desmora a definições dadas por seu interlocutor, ou, em outras palavras, levava-o à consciência de que era ignorante em assuntos que julgava possuir algum conhecimento. Ele instigava seu companheiro a definir o tema em pauta; na sequência, desmontava esta definição, mostrando que a mesma levava a contradições insolúveis ou possuía várias lacunas; finalmente, exortava o interlocutor a formular uma nova definição e reiniciava o processo. O ciclo se repetia até que o não saber fosse reconhecido. Obviamente, ao fazer isso, Sócrates enfurecia muita gente. Porém, representava aos menos orgulhosos uma verdadeira depuração, pois limpava de suas almas a sujeira das noções preconcebidas e das opiniões superficiais.

O segundo momento é precisamente nosso objeto de estudo: a maiêutica. Uma vez que o interlocutor não estava mais poluído com opiniões preconcebidas, era hora de fazer brotar de sua alma conceitos, ideias ou noções cada vez mais apuradas ou precisas. Nesta etapa, Sócrates intitulava a si mesmo como parteiro de

almas, pretendendo ostentar que os conceitos gerados no diálogo não reclamavam sua paternidade, mas a do interlocutor, e que sua função era unicamente auxiliá-lo a esforçar-se para fazer os referidos conceitos virem à tona.

Mas o que significa, precisamente, “maiêutica”? De acordo com Marilena Chauí (2002, p. 505), a etimologia dessa palavra é a seguinte:

*Maieutiké*: Arte de realizar um parto. A palavra *maieuía* significa parto; *maieútria*, parteira; o verbo *maieúo* significa realizar o parto auxiliando a parturiente. O *maieutikós* é o parteiro que conhece a arte ou técnica do parto. Platão criou a palavra *maieutiké* para referir-se ao “parto das idéias” ou “parto das almas” realizado pelo método socrático.

Em outros termos, é possível definir maiêutica como a arte de realizar o parto de uma alma prenhe de ideias. Interpretando tal categorização, entendemos que “uma alma prenhe de ideias” significa uma pessoa sentindo que tem algum conceito a exteriorizar, porém não conseguindo fazê-lo, e que “realizar o parto” dessa alma quer dizer auxiliá-la na exteriorização do referido conceito. Assim, maiêutica aparece como a

habilidade de fazer emergir ideias ou conceitos de alguém que, apesar de sentir-se cheio de conteúdos, percebe uma confusão em seu espírito.

A fim de fundamentar a investigação, há a necessidade de uma descrição socrático-platônica acerca da maiêutica. Onde encontrá-la? Abbagnano (1991) e Reale e Antiseri (1990) vêm acorrer-nos neste ponto. Ambos afirmam que a maiêutica está expressa no diálogo platônico *Teeteto* (2001b). De fato, o primeiro escreve: “Sócrates não se propõe [...] comunicar uma doutrina ou complexo de doutrinas. Não ensina nada: apenas comunica o estímulo e o interesse pela pesquisa. Nesse sentido compara, no *Teeteto* platônico, a sua arte à da mãe, a parteira Fenarete” (ABBAGNANO, 1991, p. 102). Já Reale e Antiseri (1990, p. 99) apontam “a estupenda página em que Platão descreve a maiêutica”, citando, na sequência, um extenso trecho do *Teeteto*. Vejamos, pois, o diálogo em questão.

No início, os personagens Euclides e Terpsião se encontram. O primeiro diz ter visto Teeteto, muito ferido, ser transportado do acampa-

mento militar de Corinto para Atenas. O outro exclama que estão na iminência de perder um grande homem. Euclides relembra então que, certa vez, quando Sócrates já era avançado em anos e o agora ferido de guerra era apenas um adolescente, ambos se puseram a conversar, tendo o filósofo se impressionado muito com a natureza do rapaz. Euclides tinha anotado detalhadamente esta conversa e, a fim de satisfazer a curiosidade de Terpsião, levou-o à sua casa e o fez escutar a narração. Do encontro também participou, além de Sócrates e Teeteto, o afamado professor de geometria Teodoro.

Logo no começo do diálogo, Sócrates está a indagar Teeteto quanto à definição de conhecimento. O rapaz então confessa que em vários momentos debruçou-se sobre essa problemática, não atingindo, porém, uma conclusão satisfatória. Igualmente, não ouviu de ninguém uma solução que seria aprazível aos ouvidos de seu interlocutor. Contudo, apesar das dificuldades, diz que não consegue apartar-se dessa questão. Ao ouvi-lo, Sócrates afirma que o que está sentindo são dores de parto, porque

algo em sua alma está com vontade de vir à luz: “São dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz” (PLATÃO, 2001b, 148e, p. 45).

Daí pergunta ao jovem se já ouvira dizer que sua mãe, Fenarete, era uma imponente e famigerada parteira, obtendo uma resposta positiva. Mas à próxima indagação o rapaz responde negativamente: Sócrates interroga se já haviam lhe contado que também ele exercia a arte de parteiro e Teeteto responde que não.

Nesse momento do diálogo inicia-se a célebre comparação entre Sócrates e as parteiras. Há, primeiramente, a descrição do ofício da parteira e, em segundo lugar, a comparação com o procedimento socrático.

Diz nosso filósofo que as parteiras são mulheres que já deram à luz, porém já avançaram em idade e tornaram-se incapazes de conceber. Para justificar essa afirmação, Sócrates menciona a personagem mitológica Ártemis, a qual, devido ao fato de jamais ter parido, foi incumbida de presidir aos partos. Mas ela não cedeu a arte de partejar às mulheres totalmente estéreis, isto é, que nunca

deram à luz, pois a natureza humana é demasiado fraca para dominar qualquer arte que não tenha experimentado. Decidiu, então, honrar sua imagem naquelas que já procriaram, mas tornaram-se idosas e inaptas a fazê-lo novamente.

Na sequência, Sócrates lança a pergunta: “E não é também compreensível e até mesmo necessário, que as parteiras conheçam melhor do que as outras quando uma mulher está grávida?” (PLATÃO, 2001b, 149c, p. 46). Teeteto concorda com isso e também com a afirmação de que elas conseguem, mediante encantamentos e drogas, aumentar ou diminuir as dores do parto. Ademais, as protegidas de Ártemis são excelentes casamenteiras, pois, à semelhança dos que dominam a agricultura, que tanto cultivam e colhem os frutos como conhecem que semente ou planta é mais adequada em determinado terreno, a arte de partejar abrange tanto o ato de cortar o cordão umbilical (de “colher” o feto) quanto a indicação dos parceiros mais apropriados para a concepção de um feto saudável (qual homem é mais adequado a qual mulher). Não obstante, as parteiras sen-

satas se abstêm da função de casamenteiras, porque não querem ser acusadas de cometerem o que Sócrates nomeia de lenocínio – a prática, comum na época, do desprezível comércio de acasalar homem com mulher.

Esta é a função das parteiras. Vejamos agora como Sócrates descreve a si mesmo em sua “prática obstetrícia”.

Ao invés de acompanhar os corpos das mulheres em trabalho de parto, ele parteja a alma dos homens. Mas este não é o grande diferencial de sua arte que torna a da parteira inferior. A superioridade da arte socrática situa-se no fato de saber imediatamente se o que os jovens estão para parir é uma ideia verdadeira ou falsa; ou seja, tal superioridade “consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro” (PLATÃO, 2001b, 150b-150c, p. 47). Em outros termos, a despeito de comparar-se com as parteiras, julga que a sua atividade é mais elevada porque necessita distinguir os produtos dos parturi-

entes entre verdadeiros e falsos, ao passo que seria absurdo pensar no problema das mulheres parirem filhos verdadeiros ou falsos, cuja distinção seria complexa.

Tal como as parteiras, que são incapazes de conceber, Sócrates é estéril no que diz respeito à sabedoria. Afirma que ninguém aprende nada com ele, pois, ao travar contato com um interlocutor, é este último que descobre as belas coisas surgidas do diálogo. Isso denota que nenhuma espécie de sabedoria sai de Sócrates: apesar de partejar os outros, não concebe coisa alguma. Com tal comparação, quer enfatizar que ninguém pode chamar-lhe de mestre.

Os que então se entregam à arte socrática assemelham-se às parturientes, padecendo de dores e andando noite e dia desnorteados, num trabalho de parto bem mais penoso que o das mulheres. E tais são as dores que a maiêutica é capaz de despertar ou acalmar. Contudo, às pessoas que não parecem fecundas, Sócrates assume o papel de casamenteiro: encaminha-as a outras companhias, mais úteis.

Dessa descrição da arte maiêutica presente no *Teeteto*, o que precisamente é relevante para a finalidade deste artigo é apenas o fato de os conhecimentos surgidos no diálogo virem dos interlocutores, e não de Sócrates – como expresso no seguinte excerto:

Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carcer, justamente, de sabedoria. [...]. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam [os que tratam com Sócrates] nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo. (PLATÃO, 2001b, 150c-150d, p.47).

Como último aprofundamento sobre a maiêutica, será bastante útil o estudo de uma situação onde Sócrates pratica sua “arte da obstetrícia”, isto é, a análise de uma aplicação da maiêutica.

Surge, então, o problema: onde encontrar uma aplicação da maiêutica? A resposta é: no próprio *Teeteto*. Sócrates, ao terminar a comparação com as parteiras, afirma:

Se te expus tudo isso, meu caro Teeteto, com tantas minúcias, foi por suspeitar que algo em tua alma está no ponto de vir à luz, como tu mesmo desconfias. Entrega-te, pois, a mim, como o filho de uma parteira que também é parteiro, e quando eu te formular alguma questão, procura responder a ela do melhor modo possível. (PLATÃO, 2001b, 151b-151c, p. 48).

Como vemos, nosso filósofo exorta o rapaz a entregar-lhe a alma, a fim de aplicar sua arte de parteiro. Dessa forma, nos variados temas abordados ao longo do *Teeteto* (o qual apresenta como objetivo responder a pergunta “O que é conhecimento?”), encontram-se bons exemplos da maiêutica. Em um deles, Sócrates está preocupado com o seguinte problema: existem coisas que a alma investiga por si mesma, independentemente dos órgãos sensíveis do corpo?

Então Sócrates, com o fito de resolver a questão, diz a Teeteto: “Mas talvez seja melhor que a resposta parta de ti mesmo, em vez de eu formulá-la com tanto trabalho” (PLATÃO, 2001b, 184e, p. 99). Em outros termos, nesta passagem do texto há um nítido convite ao exercício da

maiêutica, ao ato de fazer o rapaz parir determinada ideia. É possível reescrever, sem os recursos literários de Platão, a sequência do diálogo como segue:

Sócrates: Os órgãos sensitivos se localizam no corpo ou em outro lugar?

Teeteto: No corpo.

Sócrates: O que é sentido por meio de um órgão pode ser sentido por meio de outro (por exemplo, o som ser percebido pelos olhos)?

Teeteto: Não. A cada órgão corresponde uma determinada percepção.

Sócrates: E sobre o som e a cor, eles existem?

Teeteto: Sim.

Sócrates: O som e a cor diferem um do outro, sendo, porém, idênticos a si mesmos?

Teeteto: Sim.

Sócrates: Eles juntos são dois e separados, apenas um?

Teeteto: Sim.

Sócrates: É possível também investigar a semelhança e a dessemelhança entre o som e a cor?

Teeteto: Talvez.

Sócrates: E por meio de que percebemos as referidas coisas, a saber, a semelhança e a dessemelhança, a unidade e a dualidade, a identidade e a diferença, a existência e a não existência? Não é, como o som, apenas mediante os ouvidos ou, como a cor, tão-somente através dos olhos. Por qual órgão, então?

Literalmente e com toda a poesia de Platão, lemos Teeteto concluir: “Por Zeus, Sócrates; não sei como responder, salvo dizer que se me afigura não haver um órgão particular para essas noções, como há para as outras. A meu parecer, é a alma sozinha e por si mesma que apreende o que em todas as coisas é comum” (PLATÃO, 2001b, 185d-185e, p. 100-101).

Vê-se que a conclusão responde a questão inicial: existem coisas que a alma apreende e investiga sozinha e outras que necessitam do intermédio dos órgãos sensitivos. Por exemplo, a alma investiga por si mesma as noções de identidade e semelhança, enquanto precisa do intermédio dos sentidos para investigar a cor e o som.

Ademais, e o que é mais importante para nós, nota-se nesse trecho que a resolução do problema surge de Teeteto, e não de Sócrates. De fato, quando lemos o diálogo original, Sócrates praticamente só faz perguntas e, nas poucas vezes que afirma algo, esta afirmação parte das indagações. Quando o rapaz responde às questões, ainda que com um humilde “Sim” ou “Não”, e ao final consegue solucionar a problemática, isso significa que Sócrates, sem tê-lo ensinado nada, fez com que fosse parindo tal resposta ao longo da interlocução. Ou seja, as noções vão nascendo em resposta às perguntas de Sócrates: interrogando, ele instiga o espírito de Teeteto a posicionar-se frente ao problema. Houve, pois, maiêutica.

### **O professor lipmaniano**

Uma vez exposta a maiêutica socrática, tratemos agora do docente lipmaniano. No exercício do “Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar” (PFpC), o professor é incumbido de uma tarefa fundamental, na medida em que é sua a responsabilidade de orientar o



diálogo instalado na sala de aula. Para tal, vale-se de muitos recursos, dentre os quais se encontram trabalhar com perguntas e respostas, ajudar os estudantes a se expressarem, pedir definições, buscar pressuposições e exigir razões.

Quanto às perguntas, a “arte de perguntar é algo muito complexo” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 133). Certamente, há perguntas que merecem respostas sem hesitação. É o caso, por exemplo, de “Qual é o seu nome?”. Entretanto, as coisas começam a complicar quando somos interrogados sobre assuntos mais complexos, como o significado de alguma palavra. Isso porque tanto quem faz a pergunta quanto quem a responde sabe que há uma gama de sentidos possíveis. Temos um exemplo simples e elucidativo na pergunta “O que é justiça?”, a qual pode, como mostra a história da filosofia, ser respondida de diversas maneiras.

Com relação a esse segundo tipo de pergunta, ou seja, aos questionamentos que tendem a abrir um grande leque de respostas, o professor deve tomar cuidado, pois, ao respondê-los, pode fechar a porta à pesquisa

que esta indagação está tentando abrir. Em outras palavras, uma resposta quase imediata do professor corre o risco de podar possíveis investigações das crianças ou jovens, privando-os de tentarem eles mesmos percorrerem com seu pensamento os diversos significados. Ao contrário, se o educador souber aproveitar bem os questionamentos levantados na sala de aula – quer oriundos dele ou dos alunos –, terá um bom instrumento em mãos para incentivar o exercício do pensamento.

A diligência que acompanha as perguntas também deve se manifestar nas respostas. Assim como o professor deve incentivar as crianças a perguntarem, também deve instigá-las a dar respostas. “Uma resposta é um estágio de satisfação no processo de investigação; é um lugar em que fazemos uma pausa no curso dos nossos esforços para entender” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 136). Nesse sentido, o grande diferencial do PFpC consiste no fato de incentivar os alunos a construírem suas respostas, evitando que aceitem passivamente as soluções que lhes são dadas. Isso não significa, contudo, que

devem se isolar das ideias dos outros, mas apenas que devem ser mais ativos e participativos no processo educacional.

Em sua prática docente, o professor deve ajudar os estudantes a se expressarem, porque muitas vezes têm dificuldade de verbalizar o que pensam. Há muitas causas para isso: talvez simplesmente não consigam encontrar as palavras adequadas, talvez sejam muito tímidos. Independentemente do que está por trás desta incapacidade, o professor pode acorrer os alunos. Lipman, Sharp e Oscanyan apresentam (1994, p. 158) uma série de perguntas que teriam a capacidade de fazer isso. Algumas delas são: “Parece que você está dizendo que...? Não poderia ser que...? Você está dizendo que...? O que eu ouvi você dizer foi que...? Eu tive a impressão que...?” Através desses questionamentos, os alunos têm a oportunidade de ordenar seus pensamentos, esclarecendo-os para os colegas e para o professor.

Outra prática importante é pedir definições. Amiúde, as palavras empregadas numa discussão acabam travando o processo de investigação,

pois podem estar sendo utilizadas com sentidos diferentes. Por exemplo, uma pessoa pode compreender felicidade como busca desenfreada pela satisfação de todas as suas necessidades, enquanto outra pode conceituá-la como busca moderada pela satisfação apenas das necessidades básicas. Se ambas estão a discutir e não explicitam o que entendem por felicidade, correm o risco de uma incompreensão mútua e, conseqüentemente, de não conseguirem compartilhar uma investigação. Quando isso acontece, o professor deve tentar buscar uma definição comum ou, em caso extremo, abandonar o conceito em pauta se for muito complexo para aquele momento. Pode, ainda, procurar mostrar que a fonte da incompreensão mútua é justamente o sentido diferente do termo investigado.

Obviamente, existem casos nos quais a definição do objeto de estudo é simples e basta que o professor recorra, juntamente com os alunos, ao dicionário. Entretanto, “em outros casos, as palavras mais controvertidas são as mais ricas em significados alternativos” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 164).

Quando há multiplicidade de sentidos, o educador deve tentar fazer com que os alunos explicitem o significado que estão usando, perguntando, por exemplo, “A que se refere a palavra...?”, ou “Será que você poderia definir a palavra... que acabou de utilizar?” Contudo, deve-se tomar cuidado para não empobrecer a discussão, reduzindo-a a uma busca frenética por definições.

Igualmente, o docente pode buscar as pressuposições que embasam o que os alunos dizem. Nesse sentido, eles são conduzidos a refletirem mais profundamente sobre suas crenças, opiniões e formulações. Nota-se que, ao serem indagados por suas pressuposições, podem até mesmo compreender melhor o que perguntam. Por exemplo, se uma criança pergunta “Quando o mundo vai acabar?”, pode-se perfeitamente fazê-la refletir contra-indagando: por que você acha que o mundo vai acabar? Com isso, ela será levada obrigatoriamente a tomar consciência do pressuposto implícito em sua questão.

Por fim, é absolutamente legítima a exigência de que as crianças deem razões que justificam o que di-

zem ou fazem. Um garoto pode, por exemplo, numa discussão acerca da igualdade ou diferença entre homens e mulheres, afirmar que brincar de casinha é coisa de menina e, por isso, não participa desta brincadeira. Então, seria muito oportuno se o professor pedisse que apresentasse razões para justificar essa afirmação. Tal exemplo é bastante simples, mas a exigência de razões em situações como esta pode habituar as crianças e os adolescentes a refletirem de modo cada vez mais cuidadoso quando se envolvem em discussões concernentes a assuntos de outra natureza, como os inseridos no campo da ética. Lipman, Sharp e Oscanyan (1994, p. 168) apresentam uma série de perguntas para solicitar razões dos estudantes. Dentre elas encontram-se: “Quais são suas razões para dizer que...? O que faz você pensar que...? Baseado em que você acredita que...? Você pode oferecer um argumento para apoiar sua afirmação de que...?”.

Postos esses cinco recursos do professor lipmaniano, podemos perguntar: para onde eles convergem? Caminham na direção de um objetivo

único: fazer com que os alunos pensem por si próprios. Efetivamente, ao longo dos textos de Lipman e de seus colaboradores sobram trechos que fundamentam tal assertiva, como os excertos de *A filosofia na sala de aula* (1994, p. 133-169) que reproduzimos na sequência:

Mas quando os professores têm a habilidade de cultivar o pensamento de seus alunos por intermédio do seu próprio questionamento, as crianças acabam podendo pensar por si mesmas sobre qualquer aspecto de sua própria existência.

[...] Mas a obrigação do professor é ajudar as crianças a expressarem o que pensam, mesmo que o que elas pensem não seja o que o professor gostaria que fosse.

[...] Mas os moldes do diálogo também exigem que o professor ajude os estudantes a formularem as melhores razões que possam para suas posições, independentemente do valor que o professor dê a essas posições.

Nas três passagens percebe-se o incentivo ao pensamento próprio, autônomo. Na primeira, os alunos, através do questionamento, são incentivados a pensar por si próprios acerca de qualquer coisa sobre qualquer aspecto de sua existência; na segunda, são instigados a expressar o

que pensam; e, na terceira, são conduzidos a apresentar razões para fundamentar o que pensam. Evidentemente, o pedido de definições e a busca de pressuposições caminham para o mesmo objetivo.

Neste momento, é perfeitamente cabível uma menção ao conceito de autonomia apreciado por Lipman. No livro *O pensar na educação* (1995), o autor escreve que é comum a separação entre o modelo padrão de educação e o modelo reflexivo, com base em que o foco do segundo é a autonomia. De certa forma isso é correto – prossegue –, pois os pensadores intitulados autônomos são os que pensam por si mesmos, que não se contentam em repetir passivamente o que os outros pensaram, mas sim formulam sua visão de mundo com base em provas ou argumentos. Em outros termos, o pensar por si mesmo permite, em algum sentido, a autonomia do indivíduo, a qual faz com que não repita passivamente e sem reflexão o que os outros disseram ou pensaram, mas construa sua própria visão de mundo a partir das informações que tem. E é exatamente tal atitude que, como

vimos, o professor lipmaniano instiga nos seus alunos.

Para enriquecer as nossas considerações sobre o PFpC, vejamos uma descrição prática. No capítulo 13 do livro *A filosofia vai à escola* (1990), cujo título é “Doze sessões com *Pimpa* em P.S. 87: um diário de classe”, Lipman narra uma experiência que teve no ano de 1982. Sentindo a necessidade de vivenciar diretamente um estudo da novela filosófica *Pimpa*, decidiu dar um curso intensivo sobre esta novela para um grupo de alunos de um colégio em Manhattan. Temos aí uma excelente oportunidade para verificar os aspectos da prática do professor (tratados anteriormente) com base num diário de classe do próprio idealizador do PFpC. Seguiremos a mesma sequência, a saber, trataremos primeiro do trabalho com perguntas e respostas, a seguir do auxílio às crianças a se expressarem, da busca por definições, por pressuposições e, finalmente, por razões.

Vejamos a experiência do dia 28 de janeiro, na qual Lipman, mediante perguntas, instiga os alunos a exercitarem o pensamento. Consoan-

te sua própria narrativa (1990, p. 183-184):

- Seu pé pode estar dormindo mesmo que você permaneça acordado?

- Sim.

- Seus dois pés podem estar dormindo mesmo que você permaneça acordado?

- Sim.

- Seus dois pés e seus dois braços podem estar dormindo mesmo que você permaneça acordado?

- Sim.

- Todo seu corpo pode estar dormindo mas sua cabeça ficar acordada?

- Sim.

- E quanto ao oposto? Sua cabeça pode estar dormindo e todo o seu corpo acordado?

- Claro, quando uma pessoa é sonâmbula. [Um garoto numa fila de fundo.]

Lipman conduz as perguntas de forma que as primeiras respostas parecem óbvias. Porém, quando inverte a situação, isto é, quando indaga se o corpo pode estar acordado mesmo que a cabeça esteja dormindo, provoca na sala uma reflexão nada óbvia. O resultado é a resposta inusitada do menino do fundo: os sonâmbulos têm a cabeça dormindo e o corpo acordado.

No que diz respeito a auxiliar as crianças a se expressarem, o dia 1 de abril é bastante elucidativo. Numa discussão sobre modelos, a aluna Bel diz que podem existir aviões-modelo ou barcos-modelo, mas não crianças-modelo. Lipman então perguntou: o que você quer dizer com a expressão “crianças-modelo”? Com isso, intencionara um esclarecimento da aluna, a fim de que ela pudesse ser mais compreendida.

O dia 24 de fevereiro ilustra a busca por definições. Num dado momento da aula nosso professor indaga à sala: “O que ‘quer dizer’ significa?” (1990, p. 186). Um aluno, Sam, responde que poderia significar que estamos querendo dizer algo ou também pode significar o sentido de uma sentença ou palavra. Ou seja, Lipman pede que a sala defina a expressão “quer dizer” e obtém uma reflexão de Sam.

Para elucidar a busca por pressuposições, vejamos o dia 6 de maio. O contexto é uma discussão acerca das relações. Lipman (1990, p. 193) narra o diálogo:

“Pão está para poça assim como manteiga está para chu-

va” foi considerada inadequada; Sam disse que deveria ter sido “Pães estão para manteiga assim como poças estão para chuva”. Tentamos essa e a rejeitamos do mesmo modo: “a chuva causa poças, mas a manteiga não causa pães”.

Em outras palavras, neste exemplo há uma análise da pressuposição que Sam levava em conta ao propor sua relação. Na sua sentença estava implícito que a manteiga causa pães, o que, após um pouco de reflexão, foi apreendido como falso.

Por fim, confirmamos o dia 18 de fevereiro para exemplificar a busca por razões. A discussão girava em torno de desculpas e razões. Lipman perguntou à sala se uma garganta inflamada era uma boa desculpa para faltar nas aulas. Teve como reação uma contra-pergunta: inflamada quanto? Ele respondeu: muito. Então a sala em coro afirmou que uma garganta muito inflamada seria uma ótima razão para não ir à escola. Esse é um ótimo exemplo de busca de razões porque as crianças deixam transparecer uma diferença quantitativa que justificaria a ida ou não ao colégio – se estivesse muito inflamada seria uma razão adequada, se não estivesse, seria inadequada.

Com a utilização desses cinco recursos, podemos afirmar que Lipman estimulou os alunos a pensarem por conta própria.

### **Sobre possíveis relações entre a maiêutica socrática e o professor lipmaniano**

Esta seção final objetiva apresentar duas respostas para a pergunta base deste artigo, a saber: existe alguma relação entre a maiêutica socrática e o professor lipmaniano?

Em primeiro lugar, tratemos de modo mais próximo as considerações expostas até aqui. Se a maiêutica faz o interlocutor trazer à luz conhecimentos, ou seja, o conduz a exteriorizar ideias que lhe são interiores, e se Sócrates faz perguntas, mas é estéril em matéria de conhecimento, isto é, não anuncia qualquer espécie de sabedoria, disso deduzimos que o interlocutor, ao responder os questionamentos, vai pensando gradativamente por si próprio. Novamente recorrendo a Teeteto, percebemos que ele, apresentando inicialmente pequenas respostas (um humilde “Sim” ou “Não”), consegue, ao final, formular por si uma solução do problema proposto; consequentemente, se achou a res-

posta por si mesmo, pensou por si próprio.

Além disso, concluímos que os cinco recursos utilizados pelo professor lipmaniano convergem para um único objetivo: levar os alunos a pensarem por conta própria. Efetivamente, se os alunos buscam razões ou pressuposições, definem conceitos, expressam-se melhor e são desafiados pelo jogo de perguntas e respostas, então pensam por si mesmos.

Ora, se tanto a maiêutica socrática quanto o professor lipmaniano almejam o mesmo fim, então é possível relacioná-los. Apesar da distância que separa Sócrates e Lipman quanto ao espaço e ao tempo (respectivamente, Grécia e Estados Unidos, século V a.C. e século XX d.C.), às diferenças existentes entre as suas ideias e ao peso destas na tradição filosófica, podemos encontrar um paralelo entre eles: o incentivo ao pensar dos interlocutores, no caso de Sócrates, e dos alunos, no caso de Lipman.

Em outras palavras, podemos afirmar, como primeira resposta à nossa pergunta, que a relação entre a maiêutica socrática e o professor da proposta lipmaniana é que a primeira

faz com que o interlocutor pense por si mesmo e, analogamente, o segundo conduz o aluno a pensar por si próprio. Assim, considerando esse ponto de encontro entre ambos, é possível asseverar que o professor lipmaniano procede socraticamente.

Apresentaremos, agora, uma segunda resposta, diametralmente oposta à primeira. Ou seja, tentaremos fundamentar a ideia de que não existe uma relação possível entre a maiêutica de Sócrates e o professor formado por Lipman. Para tanto, argumentaremos em dois sentidos: primeiramente, asseverando que Sócrates não conduz o interlocutor a pensar por conta própria; em segundo lugar, afirmando que o objetivo do professor lipmaniano é tornar-se desnecessário.

Consideremos o escrito de Walter Omar Kohan, intitulado *Sócrates, a educação e a filosofia. De herói a anti-herói* (2004a). O autor apresenta o ponto de vista de que Sócrates não conduz o interlocutor a aprender por si mesmo. O pano de fundo do referido texto, sobre o qual não deteremos pormenorizadamente a atenção, é uma discussão acerca do

ensino de filosofia. Nesse sentido, o escopo de Kohan é problematizar o seguinte fato, considerado por ele como um mito: “circularia, em algumas salas de aula, uma Filosofia séria, rigorosa, erudita e, em outras, uma Filosofia leve, banal, informal” (2004a, p. 113).

Em certa altura, encontramos algumas considerações sobre Sócrates pautadas no diálogo platônico *Mênon* (2001a). Acompanhemos, a seguir, tais considerações. Antes, porém, é digna de nota a advertência do autor de que não entrará na “questão socrática”, isto é, de que, ao menos nesse escrito, não tentará reconstruir as ideias do Sócrates histórico.

A primeira coisa que nos interessa é a reconstrução do diálogo feita por Kohan. No início do mesmo, *Mênon* pergunta a Sócrates se a virtude é passível de ser ensinada. Sócrates, então, rebate tal indagação com uma outra pergunta: o que é virtude? Ou seja, antes de saber se a virtude pode ser ensinada, é necessário defini-la. Já que Sócrates afirma não saber o que ela seja, quem toma a tarefa de conceituá-la é seu companheiro.



Essa tarefa, a princípio aparentemente fácil, começa a se mostrar mais complexa. Isso porque “Mênon propõe várias virtudes, uma para o homem, outra para a mulher, outra para a criança, outra para o idoso” (KOHAN, 2004a, p. 117), ao invés de dar uma resposta única. Por isso, formulam-se outras questões: a virtude é una ou múltipla? Caso seja múltipla, o que as virtudes possuem em comum para receberem o mesmo nome? Em reação a estas novas colocações, há a nova tentativa de definição de Mênon, porém igualmente malsucedida.

O interlocutor de Sócrates se vê, dessa forma, numa situação de total aporia. “O feitiço está consumado. Sócrates, o feiticeiro, acumula mais uma vítima” (KOHAN, 2004a, p. 118). Mênon, homem confiante no início do diálogo, sente-se agora em estado de completa perplexidade.

Essa aporia, essa incapacidade de definir a virtude, conduz a outro problema. De fato, é impossível investigar partindo de um não saber, pois como se pode buscar o que não se sabe e, igualmente, como se pode saber que o que se encontrou é o que

estava sendo procurado? Tal raciocínio leva a uma nova aporia, qual seja, “quando se tem o saber não se investiga o que já se sabe; mas quando não se sabe, parece também impossível sair do não saber até o saber” (KOHAN, 2004a, p. 118).

Sócrates sente-se muito incomodado com este último modo de ver o problema, julgando-o um recurso próprio de homens fracos e passivos. Oporá a isso uma outra postura, típica de pessoas investigativas e de ação. Seu posicionamento, fortemente doutrinário, pode ser sintetizado em duas contundentes assertivas, a saber, “a alma é imortal e aprender é recordar” (KOHAN, 2004a, p. 118).

Para exemplificar o que está dizendo, Sócrates trava a famosa interlocução com um escravo de Mênon. Diz ao amigo para atentar se o escravo aprende ou lembra. Desenha, então, uma figura e começa a fazer perguntas ao novo interlocutor, que apenas responde afirmativa ou negativamente. De início, nosso filósofo o conduz a responder de forma incorreta às perguntas, com o que pretende mostrar a Mênon que o es-

cravo acredita possuir um conhecimento que, efetivamente, não possui. Depois disso, leva-o “a afirmar que não sabe o que anteriormente acreditava saber” (KOHAN, 2004a, p. 119), ou seja, faz com que ele perceba que não sabe o que julgava saber. Por fim, o faz responder acertadamente às indagações.

Percebemos uma grande insistência de Sócrates sobre o fato de não ter ensinado coisa alguma, mas apenas ter feito perguntas. O corolário disso é que o escravo, respondendo por si mesmo, rememora o conhecimento (haja vista que nada sabia no começo e que ninguém o ensinou ao longo da interlocução).

Após essa reconstrução, temos o segundo e último ponto que nos chama a atenção, a saber, a crítica de Kohan (2004a, p. 120) ao comportamento do filósofo ateniense:

Tudo seria muito bonito se Sócrates tivesse feito o que diz fazer. Mas o problema é que, de fato, Sócrates ensina e tudo o que o escravo pode fazer é deixar-se levar, mansamente, pela mão, até onde Sócrates quer levá-lo. Assim, o caminho do escravo é o caminho de Sócrates. [...] Tudo o que o escravo pode fazer é acompa-

nhar Sócrates, seguir o caminho do mestre, de quem sabe, pelo menos uma coisa que ele não sabe: como percorrer o caminho do saber.

Em outras palavras, o autor diz que, apesar de Sócrates negar que ensina, tem o comportamento próprio de um professor que instiga no aluno uma atitude de passividade perante o conhecimento. Essa crítica culmina em outra, bastante interessante para os nossos propósitos: se Sócrates ensina, “o escravo não aprende por si mesmo o que acaba sabendo, nem aprende como aprender sem que alguém o leve, como Sócrates, pela mão” (KOHAN, 2004a, p. 120).

Ora, se Kohan afirma que o escravo não aprende por si próprio, pode-se perfeitamente deduzir daí que tal escravo não pensa por si mesmo. Caso generalizemos a conduta socrática para qualquer interlocutor, temos condições de asseverar que Sócrates não conduz nenhum interlocutor a pensar por si mesmo.

Além das considerações expostas acima, gostaríamos de apresentar mais duas críticas que Kohan dirige à postura de Sócrates, as quais podem questionar a legitimidade da sua mai-

êutica: os fatos de que ele parece não escutar os interlocutores e de que tem sim algo a ensinar.

A primeira crítica encontra-se no escrito intitulado *Uma experiência de filosofar: Sócrates* (2004b). Em meio à análise que Kohan opera acerca do diálogo Eutífron (1980), lemos o seguinte:

[...] em muitas passagens dos *diálogos*, Sócrates parece não ouvir seus interlocutores.

De fato, Sócrates só quer ouvir uma coisa e se não ouve o que quer ouvir não dá descanso ao outro. Sócrates não ouve a resposta de Eutífron [sobre o sagrado e o nefando]. Não é verdade que Eutífron não responde a pergunta de Sócrates. Eutífron não responde a pergunta de Sócrates como Sócrates gostaria que respondesse. (KOHAN, 2004b, p. 3)

Em outras palavras, Kohan expõe um Sócrates que poderíamos talvez qualificar de intolerante, irreduzível ou indiferente à opinião alheia. Enquanto o seu interlocutor não diz o que deseja, Sócrates perturba-o incansavelmente. Tal postura, diagnosticada na interlocução com Eutífron, é por Kohan estendida aos outros diálogos platônicos – o que está explicitado na primeira frase da citação.

A segunda crítica está presente no artigo *Três Lições de Filosofia da Educação* (2003b). O seguinte excerto nos interessa:

[...] por trás de sua declaração de ignorância, Sócrates, o divino, dá fé ao oráculo: pensa que é o mais sábio, na *pólis*, e que sua tarefa consiste, justamente, em mostrar aos outros o pouco valor de seu saber, sobretudo quando comparado ao saber do próprio Sócrates.

Sócrates não é um mestre ignorante; é um sábio mestre de sua ignorância. Pretende impor, como todos os mestres da tradição, seu saber aos demais. O modo como Sócrates oculta o caráter embrutecedor de seu saber o torna mais sofisticado e dissimulado. E, portanto, mais perigoso. (KOHAN, 2003b, p. 226)

Ou seja, escondida na afirmação de Sócrates de que nada sabe, pulsa a certeza que ele tem de ser o cidadão mais dotado de sabedoria. Seu papel era o de fazer as pessoas da cidade tomarem consciência da pequenez do saber que possuíam. Esse nobre sujeito de Atenas nada mais seria do que um mestre num sentido grandiosamente clássico: aquele que tem algo a ensinar; não obstante, este algo não é um conhe-

cimento consolidado, mas a percepção da falta de conhecimento.

Ora, se generalizarmos e dissermos que Sócrates *nunca* escuta os interlocutores e *sempre* tem algo a ensinar, a sua maiêutica sofrerá abalos. Como fazer o conhecimento vir dos outros sujeitos sem ouvi-los, sem atender para o que têm a dizer? Como ser o parteiro dos concidadãos se não se está vazio? Ao invés de realizar o parto, seria ele o parturiente, mesmo que o feto seja a pura ignorância? Essas coisas são impossíveis para que a maiêutica se sustente; Sócrates precisa ouvir e não ter nada, de fato, a ensinar.

Tratemos, agora, do docente em Lipman. De acordo com Kohan, os “professores são filosoficamente retraídos ou reservados: facilitam a discussão e cuidam das suas regras, mas poucas vezes expõem seus pontos de vistas” (1998, p. 86). Em outros termos, o docente não é uma forte expressão da atividade filosófica, haja vista que seus pensamentos são quase imperceptíveis.

Com essa postura, o professor, ao passar do tempo, se torna uma peça sem utilidade nos debates filosó-

ficos. Novamente recorrendo a Kohan:

Em FpC, o bom professor é um bom pastor filosófico, alguém que mede seu bem em função do bem de seu rebanho. Se bem formado no programa, ele “sacrifica” seu interesse filosófico em função do interesse dos alunos. Sua função é a de cuidar do desenvolvimento moral e intelectual de todos e cada um dos membros do seu grupo. Para seu melhor desempenho, ele se tornará invisível, irreconhecível. Será participativo e dialógico até o ponto de permitir que seus alunos façam as regras de conduta que eles mesmos controlarão. Sua maior conquista será tornar-se desnecessário. (2003a, p. 101)

Para a pergunta base deste artigo, qual é o problema de o professor lipmaniano ter como objetivo ser desnecessário? Suponhamos novamente que, de fato, Sócrates realiza a maiêutica. Ao fazê-lo, *é necessário* que esteja *sempre* presente, interrogando o seu interlocutor. Ora, se o professor lipmaniano conseguir chegar ao ponto de ser desnecessário, então, neste momento, a relação dele com Sócrates desaparecerá. Seria como imaginar Sócrates calado, frente ao seu interlocutor, e as ideias saindo deste

último – o que é um pensamento bastante estranho.

Retomando o que foi escrito acima, podemos advogar que, nesta perspectiva, não existe uma relação entre a prática socrática da maiêutica e o docente lipmaniano. Primeiramente, se Sócrates não conduzir o interlocutor a pensar por si mesmo, a maiêutica se desestruturará; em segundo lugar, se o professor lipmaniano tornar-se desnecessário, não poderá mais fazer os alunos pensarem por

si mesmos. Assim, chegamos a uma resposta oposta à apresentada páginas atrás.

Não se pretendeu neste artigo defender uma posição frente ao problema da possível relação entre a maiêutica socrática e o professor lipmaniano. De modo interrogativo, procuramos afrontar o controverso tema, reconstituindo argumentações que sustentam distintas respostas à questão-cerne do presente trabalho – as quais possam, quiçá, contribuir para as sempre atuais discussões sobre o papel do professor de Filosofia.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. V. 1. Lisboa: Presença, 1991.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. V. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- KOHAN, Walter Omar. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. In: KOHAN, W. O.; WUENSCH, A. M. (Org.). **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 84-134. – (Série filosofia na escola)
- \_\_\_\_\_. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Três lições de filosofia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a12v24n82.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. Sócrates, a educação e a filosofia. De herói a anti-herói. In: GALLO, S.; DAVELON, M.; CORNELLI, G. (Org.) **Ensino de filosofia**: teoria e prática. IJUÍ: UNIJUÍ, 2004a, p. 113-126.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de filosofar: Sócrates. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 2, maio-outubro 2004b. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5422/4521>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação; v. 39)

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza Fernandes Falcone. São Paulo: N. Alexandria, 1994.

PLATÃO. **Eutífron**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980.

\_\_\_\_\_. **Mênnon**. Tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio / São Paulo: Edições Loyola, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Teeteto – Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001b.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antigüidade e Idade Média**. Tradução de Ivo Storniolo. V. 1. São Paulo: Paulus, 1990.

Recebido em 22/11/2013  
Aprovado em 19/05/2014