



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA APARECIDA LIMA PIAI ROSA

**A FILOSOFIA NA INFÂNCIA COMO UM CAMINHO
POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
POTENCIALIDADES HUMANAS**

**ORIENTADORA: PROF^a DR^a LEONI MARIA PADILHA
HENNING**

Londrina
2012



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2012

MARIA APARECIDA LIMA PIAI ROSA

A FILOSOFIA NA INFÂNCIA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL
PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES
HUMANAS

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra. Leoni Maria Padilha
Henning

Londrina
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R788f	<p>Rosa, Maria Aparecida Lima Piai. A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas / Maria Aparecida Lima Piai Rosa. – Londrina, 2012. 125 f.</p> <p>Orientador: Leoni Maria Padilha Henning. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Crianças – Filosofia – Teses. 3. Formação de professores – Teses. 4. Educação para crianças – Teses. 5. Pensamento crítico – Teses. 6. Pensamento criativo – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU 37.01</p>
-------	--

MARIA APARECIDA LIMA PIAI ROSA

**A FILOSOFIA NA INFÂNCIA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL PARA
O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES HUMANAS**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli
UNESP – São Paulo - SP

Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina - PR

Londrina, 12 de abril de 2012.

À minha mãe Maria
Aos pequenos: Sophia Eleonora, Julio César, Lívia
Augusta, Otávio Augusto e Milena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe pela presteza, sempre, e em especial durante este curso. Pelos conselhos e aconchegos.

À minha orientadora, professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e conhecer autores e assuntos que me foram velados na graduação.

Ao professor Dr. Darcisio Natal Muraro pelas contribuições formais e informais em minha pesquisa, demonstrando sempre prontidão e muito boa vontade para comigo.

Ao professor Dr. José Fernando Weber pelos questionamentos pontuais e pelas indicações de leitura que vieram somar nesta pesquisa.

Ao professor Dr. Cláudio Roberto Brocanelli por se dispor a compartilhar e contribuir com minha pesquisa, não podendo deixar de exaltar sua admirável habilidade com a gramática e em especial com o uso da vírgula.

Ao professor Marcelo Ribeiro Rosa, meu esposo, e a professora Dra Leoni Maria Padilha Henning, minha orientadora, por sempre incentivarem a autonomia, mesmo quando se desejava ser dependente.

À Angélica e Andrea pela presteza e incentivo constante.

À professora Ms. Viviane Batista Carvalho, todo meu respeito e admiração, pela profissional e ser humano fantástico que é.

A todos os colegas de curso que de alguma forma trouxeram aprendizado.

A todos que não impediram a concretização desta pesquisa.

Mas a filosofia é uma sobrevivente. Numa era em que a maioria das humanidades foi colocada contra a parede, ela tem conseguido se manter a salvo.

Lipman (1990, p. 27).

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Este trabalho apresenta a filosofia na infância como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma forma de pensar mais elaborada, a qual Lipman denominou pensamento de ordem superior. O enfoque é dado no pensamento crítico (lógico), que juntamente com o pensar criativo e cuidadoso compõe o pensar de ordem superior. Estes conceitos são apresentados e discutidos a partir da filosofia pragmatista de Dewey, que discute a importância do ambiente social no desenvolvimento humano, e Lipman que discute o papel da filosofia enquanto disciplina, desde a mais tenra idade, no contexto escolar infantil. Posteriormente são apresentados alguns embargos para o desenvolvimento do pensar bem, como as dificuldades individuais, as dificuldades de formação dos professores, o ambiente de socialização primária, a cultura e os meios de comunicação. O pensamento crítico é visto também dentro da perspectiva histórica de uma formação integral passando pela *paideia* grega, pela *Bildung* alemã e pela proposta iluminista de Condorcet para uma escola universal e laica que estimula as inclinações individuais; chegando a uma discussão sobre o papel da escola na atualidade e a necessidade de instigar o pensamento de ordem superior, principalmente em seu aspecto crítico. Ao finalizar, propõe-se a apresentação do conceito de infância atrelada a possibilidade da filosofia para crianças que recorre a ideia de pensar bem para um agir bem.

Palavras-chave: Pensar crítico. Pensamento de ordem superior. Infância. Filosofia para crianças.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. The philosophy of childhood as a possible path for the development of human potentialities. 2012. 126f. Dissertation (MA in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This paper presents the philosophy of childhood as a possibility for the development of a more elaborate way of thinking, which Lipman called higher-order thinking. The focus is on critical thinking (logic), which along with creative and careful thinking makes up the higher-order thinking. These concepts are presented and discussed from the pragmatist philosophy of Dewey, who discusses the importance of the social environment in human development, and Lipman that discusses the role of philosophy as a discipline, from an early age, in the infant scholar context. Subsequently it is presented some embargoes for the development of well thinking, like the individual difficulties, difficulties of training teachers, the environment of primary socialization, culture, and media. Critical thinking is also seen within the historical perspective of comprehensive training through the Greek *paideia*, the German *Bildung* and Enlightenment Condorcet proposal for a universal and secular schools and encourages the individual inclinations; coming to a discussion of the role of school today and the need to instigate higher order thinking, especially in its critical aspect. At the end it is proposed the presentation of the concept of childhood linked to the possibility of Philosophy for Children which uses the idea of thinking well in order to act well.

Key - words: Critical thinking. Higher-order thinking. Childhood. Philosophy for children.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - PENSAR CRITICAMENTE: UMA META A SER ATINGIDA PELA EDUCAÇÃO	19
1.1 O PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR	21
1.1.1 O Pensamento Criativo	22
1.1.2 O Pensamento Cuidadoso	23
1.1.3 O Pensamento Crítico	24
1.2 INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO	28
1.3 O PAPEL DA FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	34
1.4 AS CRIANÇAS PODERIAM SE TORNAR CRÍTICAS?	42
CAPÍTULO 2 - FATORES QUE DIFICULTAM A FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO	50
2.1 AS DIFICULDADES DO ALUNO/CRIANÇA	51
2.2 AS DIFICULDADES DO PROFESSOR	53
2.3 A RELAÇÃO ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E O FAMILIAR	55
2.4 UMA HERANÇA CULTURAL DESFAVORÁVEL.....	58
2.5 OS PERIGOS DA INFLUÊNCIA EXERCIDA PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	60
CAPÍTULO 3 - O PENSAR CRÍTICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL	67
3.1 A PAIDEIA GREGA	67
3.2 A BILDUNG ALEMÃ.....	70
3.3 A PROPOSTA ILUMINISTA DE CONDORCET	75
3.3.1 O Ensino Laico	77
3.3.2 A Democratização, a Unificação e a Singularidade	79
3.4 A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO: PERSPECTIVAS BRASILEIRAS.....	84
3.5 QUE IMPLICA O CONCEITO DE RAZOABILIDADE EM LIPMAN?	90
3.6 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FOMENTO AO PENSAR CRÍTICO.....	94

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	99
4.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA	99
4.1.1 O Conceito de Infância em Rousseau	103
4.1.2 O Conceito de Infância em Dewey	105
4.1.2 O Conceito de Infância em Lipman e os Contrapontos com Platão.....	109
4.2 UM “NOVO” OLHAR PARA A FILOSOFIA	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia para a educação básica no Brasil vem se revitalizando nos últimos anos. A Lei 11.684 de 2 junho de 2008, obriga a sua inserção na grade curricular do Ensino Médio. Algumas instituições, no entanto, foram além, e estenderam seu ensino às séries iniciais da educação básica, tendência essa, que pode vir a ser normatizada por lei. Especificamente, desse contexto, extrai o cerne do presente trabalho: como trabalhar o ensino de filosofia para crianças e adolescentes.

Das minhas experiências com a filosofia no Ensino Fundamental, foi se alargando a curiosidade sobre o assunto. Observava atenta aos resultados das aulas que ministrava, nas falas, escritas e ações dos alunos e me indagava sobre a eficiência, a validade e o resultado da disciplina de filosofia no ensino fundamental. Indagava ainda, quais conteúdos seriam acessíveis aos alunos, quais conteúdos poderiam contribuir de fato para a construção do conhecimento. Na tentativa de mitigar esta crescente curiosidade, encontrei em Matthew Lipman (1923-2010) justificativas que atenuaram muitas das minhas inquietações.

Com o intuito de conhecer a literatura a respeito do ensino de filosofia para crianças e aprender mais sobre o assunto, realizei pesquisas sobre o "estado de arte". Estas pesquisas mostraram que muito já foi pensado sobre o tema, mas também que a discussão não estava exaurida. Os conceitos de infância, o pensar de modo melhor, a comunidade de investigação, a *educação para o pensar*, o pensamento reflexivo, a autonomia do sujeito e tantos outros ligados à proposta do ensino de filosofia para o ensino fundamental e médio pareciam carecer de mais discussão, de mais apontamentos.

Estes conceitos eram jeitosos, mas inquietavam, pois, em sala de aula, nem sempre as coisas acontecem como o planejado. São crianças e/ou adolescentes diferentes com problemas diferentes, com visões de mundo diferentes. Os alunos recebem e compreendem os conceitos de formas distintas, visto provirem de formações diferentes. Isto gera uma questão metodológica: como atingir os objetivos da formação crítica. Como ministrar uma aula que atinja a todos ou, pelo

menos, a um bom percentual dos alunos? Como despertar uma consciência crítica naqueles que se autojulgam críticos.

Assim, percebi que o grande problema era exatamente o *pensar crítico*, pois chegar até ele é desafiador, ainda mais, quando se pretende levar alguém até ele. Despertar a reflexão, a criticidade em alguém é uma empresa difícil, visto que não se trata de uma tarefa uniforme, pois cada um é instigado a partir das suas próprias experiências. E esta foi a proposta de Lipman: instigar as crianças para o pensar bem.

A filosofia, como disciplina, seria um dos possíveis caminhos e não a solução para as deficiências da educação brasileira, no sentido de facilitar a passagem do pensar ingênuo para o *pensar crítico*. Porém, a concretização desta proposta do ensino de filosofia para crianças é permeada por vários fatores, que merecem ser elucidados, para que o pensar crítico seja, de fato, alcançado em nosso sistema educacional.

A partir das críticas ao sistema educacional tradicional, surgiram novas abordagens que se propuseram a redimensionar o processo educativo. Assim, a proposta de inserir na grade curricular do ensino fundamental uma disciplina capaz de romper com os padrões tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, é apresentada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Tal disciplina, segundo Lipman, estimularia nas crianças o desenvolvimento do pensar bem. Esta disciplina seria a filosofia.

Atualmente, as controvérsias sobre o ensino de filosofia para crianças são uma constante nos centros acadêmicos. Muitos veem a filosofia como uma disciplina capaz de despertar a criticidade e como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da interdisciplinaridade; proposta sempre citada, mas tão pouco aplicada ao modelo nacional de educação. Em contrapartida, muitos acreditam na inacessibilidade de tal conhecimento por parte de quase todos os que a ela recorrem.

René J. T. Silveira, professor da Unicamp, é um dos críticos da proposta da Filosofia para Criança, no Brasil. Segundo ele, há contradição entre esta proposta e as ideias de Platão, em quem Lipman se apóia; ressaltando ainda que as pretensões de se ensinar filosofia para crianças são muito idealistas e que a metodologia de narrativas com modelos ideais não são satisfatórias. Porém o

objetivo de Lipman é basicamente contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças pelo aprimoramento do seu modo de pensar, não podendo ser descartada, de modo precipitado, a possibilidade de que o seu modelo seja positivo nesse sentido.

As crianças aprendem primeiramente por imitação, então por que não apresentar a elas modelos ideais? É bom lembrar que a proposta para as aulas de filosofia é investigativa, discursiva, interativa. São as discussões que enriquecerão e guiarão as ideias dos alunos, pois segundo Lipman:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 44)

A proposta de se ensinar filosofia para crianças é algo que ainda suscita muitas dúvidas e controvérsias. Por um lado, existem aqueles que tratam a filosofia como uma espécie de vale-tudo, que consiste em instigar o aluno a expressar suas opiniões e pontos de vista, considerando qualquer coisa dita como válida; por outro, também existem aqueles que consideram a filosofia como um exercício essencialmente abstrato e rigoroso e, como tal, impossível de ser praticado por crianças ou adolescentes, *pois ainda não teriam maturidade intelectual para realizá-lo*. Aceitar tudo como válido seria senso comum, o outro extremo seria elitizar a filosofia a tal ponto que a capacidade de praticá-la estaria restrita a um pequeno percentual da humanidade.

Contudo são as críticas que enriquecem o desenvolvimento de novas propostas acerca do conhecimento humano. Desta forma, podemos ver as críticas ao programa de Lipman como positivas. Ele ousou elaborar uma nova proposta, a qual agora pode ser rejeitada, criticada, melhorada ou tida como certa. Diante destas duas interpretações, tomo partido favorável a Lipman, acreditando no ensino de filosofia para crianças como uma possibilidade para desenvolver nas crianças o pensar bem.

Reiteradamente, os PCN's e outros documentos que definem a atual política educacional no Brasil citam a necessidade de a educação ser capaz de desenvolver valores e habilidades que preparem as pessoas para a o exercício da cidadania, considerada essencial no contexto da nossa sociedade. A filosofia pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para o desenvolvimento ético visando a aplicação do conhecimento para o bem-estar social. A sua capacidade interdisciplinar também é bem vinda nas salas de aula do ensino fundamental, para estabelecer um elo entre todas as disciplinas, entre os diversos conceitos aprendidos em cada disciplina. Não afirmo que apenas a filosofia tenha condições de fazer estas ligações e de propor valores, pois todas as disciplinas têm essa potencialidade; no entanto, a filosofia, enquanto área de conhecimento, apresenta como singularidade os traços de saber totalizante, parecendo ter uma vocação natural para isso.

Uma das funções da filosofia como disciplina é a de ajudar as crianças a descobrir suas próprias aptidões, seus gostos; quer seja para as artes ou para as ciências. Para isso, é preciso despertar o prazer pela aprendizagem, o que não é nada fácil de conseguir e talvez seja desafio maior da educação na atualidade.

O que justificaria o ensino de filosofia para criança? Quais seriam as contribuições do ensino de filosofia para crianças? Lipman nos diria que a filosofia no ensino fundamental contribuiria para desenvolver a criticidade, a prática reflexiva das crianças. No entanto, se a justificativa da filosofia como disciplina é ajudar a desenvolver a consciência crítica, ajudar as crianças a pensarem com mais autonomia, poderíamos perguntar: e as outras disciplinas também não poderiam fazê-lo? Elas também não poderiam desempenhar tal função? É provável que sim. Contudo, nem por isso a proposta de inserir a filosofia no currículo deveria ser desprezada, pois ela prioriza o desenvolvimento da curiosidade e da criticidade, sendo as demais disciplinas ocupadas com a responsabilidade primeira de transmitir/produzir alguns conteúdos obrigatórios e específicos à sua área de alcance, cuja peculiaridade seria alheia à filosofia, a qual retiraria daquelas as ocupações adicionais, oferecendo-lhes, em contrapartida, maior liberdade para desenvolverem o que diretamente lhes diz respeito. Além do mais, a filosofia teria nascido voltada para o questionamento e a crítica o que pode ser demonstrado pela definição de que a filosofia é sempre um saber provisório, no sentido de estar em

constante revisão dos seus conceitos, pois está sempre aberto, o que inclusive provoca certo sobressalto naqueles que buscam no conhecimento as definições exatas ou definitivas sobre os assuntos estudados, o que, sem dúvida, não pode ser oferecido pela filosofia, pois ela está sempre oferecendo novas possibilidades.

No terreno da filosofia para crianças, ainda perpassam algumas dúvidas. A maneira de trabalhar a disciplina a fim de que contribua para o pensamento crítico ou a decisão de quais conteúdos deveriam ser utilizados para tal, ainda é motivo de discussão. A deficiência de leitura e de questionamento seria outra coisa a ser considerada, e ela não se restringe a vivência do aluno, mas alcançam os professores também. Esta deficiência sugere um problema de ausência crítica em âmbito social e não uma falha da educação, cujos sintomas se manifestam nos alunos. Por este motivo, Lipman aponta o ensino de filosofia desde a infância, com o intuito de promover no infante o desenvolvimento do senso crítico, o pensar bem e o gosto pela leitura e discussão.

No entanto, há aqueles que consideram desnecessária a introdução da disciplina de filosofia nos currículos, considerando que as disciplinas já existentes poderiam desenvolver nos alunos tais atributos. Contudo, em vista da avaliação do contexto atual da educação, é possível pensar que isto não tem acontecido e por isso a filosofia poderia ter a sua chance. Uma abordagem possível para a disciplina, por exemplo, poderia ser, dentro do espírito da interdisciplinaridade, vincular e conectar as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, por meio da abordagem de temas geradores universais¹, o qual proporcionará o contato com a palavra, com novos termos e conceitos.

A proposta de Lipman é transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, onde as crianças possam aprender umas com as outras e com o professor, que faz a mediação dos temas apresentados nas novelas. A filosofia é apresentada por Lipman como um jogo, como diversão cognitiva onde a criança se envolve na discussão de modo prazeroso. Dewey compreendeu o jogo como atividade dinâmica e livre que impulsiona as crianças ao aprendizado

¹ Os temas geradores são temas concretos da vida que, espontaneamente, remetem às relações humanas. São estratégias metodológicas que visam conscientizar o homem sobre a realidade opressora que se apresenta nas sociedades desiguais. São temas emergidos do saber popular, das práticas de vida dos educandos, e que podem substituir os conteúdos tradicionais dos livros didáticos. São os conteúdos da aprendizagem emergindo do mundo cultural do educando.

(DEWEY, 1979, p. 214). Daí a necessidade destes textos refletirem os valores do contexto no qual a criança se apresenta fazendo uma mediação entre a cultura e as aspirações das crianças. Assim, instigam a curiosidade, a descoberta e a imaginação, proporcionando mais desenvolvimento.

A filosofia é vista desta forma como a ferramenta que estimula a criança questionar não como as coisas são, mas como elas poderiam ser. Isso envolveria a ética, a estética e o raciocínio, questões que poderiam ser apresentadas e problematizadas por meio da filosofia. Mas alguém poderia dizer que as crianças não têm maturidade para este tipo de investigação; logo concluiria que a filosofia na infância não teria relevância ou pouco contribuiria para a formação do pensamento crítico. Mas, por que não introduzir a filosofia no currículo como disciplina? O quadro educacional desfavorável com o qual nos deparamos não nos autoriza a considerar que a filosofia pode contribuir para a melhoria da educação?

Muitos dizem que ela (a filosofia) é coisa de adultos. Será? A curiosidade natural da criança não nos autorizaria a dizer que elas têm potencial para se beneficiar de uma abordagem filosófica, de questões que fazem parte de suas vidas? O próprio fato de muitos não se sentirem à vontade com a dúvida e o questionamento, já quando adultos, não demonstra que isso se deve a uma educação pouco reflexiva e, por vezes, imposta dogmaticamente, sem se dar o devido espaço para as inquietações do aluno? Diante deste quadro e questionamentos, a filosofia poderia, se adequadamente adaptada à realidade dos alunos, contribuir para a sua formação.

É preciso estar claro que quando falamos de filosofia para crianças, estamos falando de iniciação filosófica na infância, e não na filosofia complexa da academia. Falamos de seu aspecto inquiridor. Se as crianças aprenderem a questionar, irão ampliar sua visão de mundo, pois, quanto mais perguntas, mais respostas terão e, sendo críticas, saberão quais fazem sentido e são relevantes para o contexto. Assim, as experiências de mundo serão mais intensas e frutíferas, permitindo o reconhecimento de si e do outro como pessoa, pois, muitas vezes, parece que não há este reconhecimento, “[...] parece que não consideramos como pessoas iguais todos os seres humanos. Todos são realmente pessoas com os mesmos direitos e deveres [...]” (LORIERI, 2002, p. 44).

Conforme já anunciado, há aqueles que insistem que o desenvolvimento do pensar bem na sala de aula, não é atividade exclusiva da filosofia. Deveria estar presente em qualquer prática pedagógica, é verdade, mas infelizmente não está. Talvez porque esta habilidade não esteja sendo desenvolvida de maneira adequada em todo o processo educacional. Se ela for despertada ainda na infância, estaremos mais perto da chamada educação integral, educação para a autonomia, *educação para o pensar*.

Este trabalho apresenta, também, o que é próprio da filosofia enquanto disciplina. Se é o pensar crítico, o que é este pensar crítico e quem são aqueles que podem pensar de modo crítico? Seriam somente os adultos? Em caso afirmativo, como definir a maturidade, como definir quem está apto ou não a fazer ou discutir filosofia?

A justificativa para o ensino de filosofia no ensino fundamental decorre da necessidade de melhoria das práticas educacionais e da qualidade do ensino, pois o que mais se observa nos projetos político-pedagógicos das escolas, dos municípios e dos estados é o desejo de formar cidadãos críticos, autônomos, responsáveis, que estejam preparados para viver numa realidade complexa perpassada pela ideia de diversidade. No entanto, tal educação só se concretizará quando professores e alunos se fizerem, de fato, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, se estes se perceberem como tais. É preciso que o sujeito se reconheça como agente transformador da realidade. Para que isto aconteça, é importante o papel da escola e da família neste processo.

As novas descobertas da ciência têm proporcionado rapidez nos avanços tecnológicos, mas não avanços nas relações humanas e,

É nesse ponto que podemos localizar o processo de endurecimento dos indivíduos que, cada vez mais, têm de se adaptar às exigências da realidade social. Contra esse processo de enrijecimento dos indivíduos e de sua incapacidade de se espantarem diante da morte e do sofrimento, Horkheimer busca recuperar a sensibilidade na expectativa de poder evitar que estes se identifiquem com a crueldade, portanto com a barbárie. [...] O que podemos fazer é insistir em uma educação que sensibilize as pessoas para o exercício da alteridade, dizendo-lhes que aqueles contra os quais elas descarregam todo o seu ódio e violência são sujeitos que, como elas, podem sofrer, amar, ser felizes ou infelizes (SILVA, 2011. p. 3)

Isso, de certa, forma traz um desconforto social Assim, se justifica uma proposta de educação pautada não somente na racionalidade, mas no que Lipman definiu como razoabilidade, ou seja, o comprometimento entre racionalidade, ética e estética, pois o ser humano não é só razão, ele é composto também por sentimento. Para atingir uma educação que oportunize a reflexão, que instigue a curiosidade, a capacidade de argumentar, a criatividade e os valores humanos com o objetivo de proporcionar um ambiente social agradável na sociedade contemporânea, Lipman propõe a coesão entre estes três aspectos do conhecimento humano – racionalidade crítica, ética e estética, o que traz desafios e justificativas para o ensino de filosofia no ensino fundamental como um instrumento de desenvolvimento para o pensar crítico e uma educação para a sensibilidade.

Estão presentes nesta discussão, o desenvolvimento do pensar crítico, as contribuições da família, da escola e a volta da filosofia para a sala de aula como forças capazes de alavancar a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, assim como intentamos discutir alguns pontos que dificultam o desenvolvimento da criticidade na infância.

A pesquisa bibliográfica orienta tal intento. Desta forma, este trabalho, no primeiro capítulo, define e contextualiza o pensar criativo, ético ou cuidadoso e crítico ou lógico; no segundo capítulo são apresentados alguns fatores que parecem dificultar a formação do pensamento crítico; no terceiro capítulo intenta fazer um resgate do pensar crítico dentro dos principais conceitos de formação integral e sua relação com a escola na atualidade e; no quarto e último capítulo, a discussão sobre um conceito de infância que possa orientar o ensino de filosofia com um pensar para a ação.

CAPÍTULO 1

PENSAR CRITICAMENTE: UMA META A SER ATINGIDA PELA EDUCAÇÃO

Podemos afirmar que o papel da escola é o de educar os indivíduos, o que significa vencer os desafios que nos separam da construção de uma sociedade justa e igualitária. Igualitária, no intuito de oferecer oportunidades e acesso aos bens por todos, especialmente a educação, sendo ainda justa, no sentido de respeitar as diferenças e promover a liberdade. Mas, não é suficiente introjetar regras e definições nas crianças para que elas sejam bons cidadãos, isto é, pessoas capazes de promover a vida social. A promoção de um ideal social tem a necessidade de ultrapassar a barreira da individualidade e ir ao encontro do coletivo, mas sem perder o foco da singularidade. O reconhecimento e a clareza dos limites que separam o “mim mesmo” do “si mesmo”² é o primeiro passo para a emancipação intelectual das pessoas.

O ensinar e o aprender não se encontram somente na escola, embora ela seja considerada detentora deste poder. A educação se faz presente a todo instante, quer seja percebida ou não, entretanto na escola que ela é mais reconhecida. Assim é compreensível que recaia sobre a escola a responsabilidade de uma formação que ajude a instruir com bom senso, promovendo o senso crítico e a autonomia individual.

A escola está sempre modificando e instituindo novos métodos, novas maneiras de ensinar, a fim de proporcionar um desenvolvimento maior àqueles que dela participam. Mas formar cidadãos, pessoas críticas, conscientes de si e do outro, capazes de promover uma sociedade de oportunidades e acolhimento para todos, tem demonstrado ser uma tarefa árdua e com poucos resultados, pois as desigualdades sociais evidenciam a ausência de criticidade, de autonomia intelectual, o que culmina na impossibilidade de uma democracia efetiva.

Uma das características que difere os homens dos outros animais é o fato de ele constituir-se num ser capaz de escolhas. Suas escolhas parecem estar sempre atreladas às consequências da ação do meio sobre ele. Quando se aceita ou rejeita algum modelo é em virtude das experiências anteriores. Dentre os diversos ambientes de experiência da criança, a escola se faz presente, pois neste

² O “si mesmo” é a tomada de consciência de si e do outro.

ambiente a criança passa grande parte do seu tempo, portanto, efetivando boa parte de suas experiências. Pensar a capacidade de escolha dos homens ligada à educação nos remete a duas possibilidades: 1ª - ao aprisionamento em um modelo de educação autoritário e alienante e 2ª - à liberdade em um modelo de educação que propõe o pensar como atividade autônoma. O segundo caminho é o que interessa neste momento, uma proposta educacional que promova o pensar crítico.

Lipman escreve que as experiências passadas nem sempre podem ser tomadas como referências seguras para as decisões que envolvem o futuro. Para ele:

Em épocas de mudanças, no entanto, o conhecimento tradicional tinha grande chance de se tornar inaplicável ou obsoleto. Então se destacavam a flexibilidade intelectual e a capacidade de utilizar habilidades. Não dividimos mais as coisas como faziam os antigos. Com a ciência experimental moderna, montanhas de conhecimentos acumulados no passado não são mais contempladas com reverência. E a noção de sabedoria parece mais remota que tudo. [...] por outro lado estamos prontos a admitir que a experiência passada nem sempre é uma orientação segura para o futuro (LIPMAN, 2008, p 169).

As pessoas estão, constantemente tomando decisões precipitadas, fazendo generalizações apressadas, esquecendo dos julgamentos de probabilidades e assim, comprometem suas ações. Quando o pensamento não é reflexivo, não é crítico não há percepção de que todas as coisas se relacionam entre si, a percepção de totalidade fica enfraquecida e as experiências não são contínuas, mas fragmentadas. Daí a necessidade de uma virada no sistema escolar em busca do chamado pensar crítico.

Porém, se as escolhas estão atreladas ao conhecimento, à experiência, faz-se necessário a compreensão da expressão *pensar crítico*. É o que pretendemos fazer a partir desse momento. No entanto, segundo Lipman, este modo de pensar está atrelado a outros dois, a saber, o pensamento cuidadoso e criativo, e estas três formas de pensar constituem o que Lipman denomina *pensar de ordem superior*.

1.1 O PENSAMENTO DE ORDEM SUPERIOR

O pensamento de ordem superior é o pensamento composto pelo pensar crítico, pensar criativo e pensar cuidadoso. O pensamento crítico é aquele se baseia em critérios bem fundamentados facilitando o julgamento, é sensível ao contexto, é autocorretivo. O pensamento criativo é sensível aos significados de forma geral e não especificamente à verdade. A totalidade é uma de suas características e a imaginação é um dos recursos para a resolução do problema. Ela possibilita vislumbrar ou inventar uma saída, um fim, que pode estar muito longe das evidências do contexto. O pensamento cuidadoso é o ponto de equilíbrio entre os pensamentos crítico e o pensamento criativo. Ele ajudará a criança a distinguir o que é proveitoso, importante, certo ou não. Esta forma de pensar diferencia-se do senso comum, por promover nas crianças atitudes investigativas, criativas e críticas comprometidas com a verdade, com a criatividade e com a racionalidade.

O pensamento de ordem superior permite às crianças ações críticas e investigativas guiadas cuidadosamente por valores. Daí transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação que desenvolva nas crianças experiências significativas para o exercício democrático, para o aprender a pensar, para pensar com habilidade.

Assim como respirar e digerir, o pensar é um processo natural – algo que todo mundo faz. Infelizmente isso nos leva a rapidamente concluir que nada pode ser feito para desenvolver o pensar. Inferimos que já o estamos fazendo da melhor maneira possível, bem como achamos que não podemos melhorar o modo que respiramos ou digerimos. Mas não é bem assim. O pensar é natural, mas também pode ser considerada uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 34).

A escola certamente é a instituição com mais condições de estimular o pensamento para que este seja de ordem superior. A proposta de Lipman de uma educação para o pensar é “transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem [...] não é transformar as crianças em filósofos, em tomadoras de decisões, mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos reflexivos” (LIPMAN, 1994, p. 35). Desta forma, suas ações estarão mais adequadas ao que a

sociedade almeja. A comunidade de investigação é o ambiente adequado para o desenvolvimento das habilidades que favorecem o pensar bem, nela a criança aprende a utilizar o raciocínio a dar atenção ao raciocínio dos outros, tornando-se razoável.

1.1.1 O Pensamento Criativo

O pensar criativo traz consigo a originalidade de práticas diferenciadas, mas com significado orientado pelo contexto no qual a investigação acontece. A criatividade busca na imaginação o auxílio para encontrar uma saída para o problema em questão. Tanto o pensamento crítico como o pensamento criativo são sensíveis ao contexto, isto é, leva em consideração as peculiaridades de cada situação. A sensibilidade ao contexto é a capacidade de uma visão totalizada do problema, permitindo várias formas de pensá-lo, o que possibilita análise das circunstâncias específicas em que ele acontece, das limitações do ambiente ou dos significados da linguagem. O que Lipman quer é que as crianças sejam mais que críticas, que além de críticas elas sejam imaginativas. Pois, a imaginação as ajudará a encontrar novas soluções para os problemas nos quais se deparam descobrindo afinidades entre problemas diferentes. Assim, a criança compreende de modo significativo tanto o conhecimento racional e sistematizado dos conteúdos que a escola oferece quanto as questões que envolvem a vivência, a existência humana. Marcos Lorieri define o pensamento criativo como o conhecimento que:

[...] busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos (LORIERI, 2002, p. 100).

O pensamento criativo está presente quando tentamos encontrar solução para um problema e, se a solução já está dada, se já a conhecemos, precisamos da capacidade imaginativa para vislumbrar o caminho que vamos trilhar a fim de resolver o problema. A imaginação também se faz presente na

compreensão do todo e daquilo que une as partes ao todo (LIPMAN, 2008, p. 279). Quando esta forma de pensar une-se ao pensamento crítico (razão e criatividade), a capacidade humana de se desenvolver se multiplica, pois predomina o que Lipman denomina racionalidade criativa, ou seja, nem a razão nem a criatividade predomina, havendo pois, um equilíbrio. E, é este equilíbrio, por exemplo, que proporciona as descobertas e invenções, uma vez que “[...] as invenções são frequentemente feitas por aqueles que acabaram de descobrir alguma coisa e cuja surpresa e satisfação os predispõem a imaginar algumas das aplicações práticas para aquela descoberta” (LIPMAN, 2008, p. 285). E embora aqueles que fazem descobertas nem sempre imaginam inventos a partir delas, os inventores, por sua vez, se não são autores da descoberta que os levou a inventar, pelo menos estão bem informados sobre elas.

1.1.2 O Pensamento Cuidadoso

O pensamento cuidadoso, ou pensamento ético pode ser compreendido como comedimento entre o pensamento crítico e o pensamento criativo. É este tipo de pensamento que guiará a criança na distinção entre o certo e o errado, o que se deve e o que não se deve fazer, entre o importante e o dispensável. É ele que permitirá atribuir valores e/ou respeito às coisas e aos acontecimentos. O pensamento cuidadoso envolve a sensibilidade, a afetividade e, de acordo com Henning:

Isso significa que o nosso pensamento também é impregnado pelas emoções, uma dimensão muitas vezes esquecida pelos educadores, os quais têm investido mais na apreensão de conhecimento, na capacidade de raciocínio, cálculos e nas noções memorizadas, bem armazenadas. Ocorre que os seres humanos são emocionais, cujos sentimentos jamais poderão ser desconsiderados (2011, p. 187).

A educação ética ou cuidadosa não pode, então, estar fora de uma proposta educacional para a democracia. E desenvolver habilidades como a empatia e o diálogo, que pressupõe o respeito e cuidado, a paciência e a tolerância com o outro (HENNING, 2011, p. 188), parece também ser do bojo da escola. Mas como a escola pode ensinar a criança a ser ética, ser cuidadosa com o outro, com a sociedade? A proposta de Lipman de uma pedagogia investigativa pretende

contemplar esta dimensão. Através do diálogo na sala de aula a criança aprenderá a ouvir o outro, a respeitar a diversidade de opiniões. A sala de aula seria então uma amostra da vida comunitária. O cuidado com o outro estaria presente na comunidade de investigação, na qual a sala de aula se transformaria. O caráter valorativo do pensamento cuidadoso está presente na sala de aula ou fora dela quando a criança compara, decide, e escolhe perante as possibilidades que se apresentam. A criança, com base em critérios valorativos, se posiciona de acordo com aquilo que acredita ser importante, certo, bom ou não. É a valorização que nos faz tomar partido para a ação. E diante da ação nos revelamos responsáveis e comprometidos com o outro de acordo com aquilo que valorizamos. Lipman, então, entende pensamento e ação como etapa de um mesmo processo. Um pensamento bem elaborado resulta numa ação dotada de sentido, numa ação bem realizada, e:

[...] sem a 'educação do cuidado' parece tornarem-se comprometidos os objetivos de formar o homem para o convívio social e, concomitantemente a isto, para o seu próprio cultivo enquanto ser em permanente revisão e construção de si mesmo. Esta meta se mostra como ponto inicial para que nos tornemos seres razoáveis, sensíveis conosco mesmo na medida em que nos preocupamos e nos atentamos para o nosso próprio pensamento e ações os quais se dão unicamente na convivência de seres que possuem os mesmos objetivos enobrecedores de uma vida em coletividade (HENNING, 2011, p. 195).

No nosso ambiente de convívio social, somos afetados por ações que não as nossas, somos seres sensíveis às circunstâncias. Esta recepção pode ser agradável ou desagradável, determinando o bem ou o mal estar social ou individual; portanto é preciso considerar a dimensão emocional do pensamento humano. Assim, Lipman chama a atenção para uma educação que transcenda a racionalidade, que aprimore a razoabilidade, pois a racionalidade e a criticidade só fazem sentido social se estiverem cercados pelo cuidado com o outro.

1.1.3 O Pensamento Crítico

A expressão *pensar crítico* pode ser definida como as ações mentais ou pensamento reflexivo que as pessoas se servem para tomar decisões balizadas no julgamento. Lipman o define como sendo “o pensamento que 1) facilita o

juízo pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo, e 4) é sensível ao contexto” (LIPMAN, 2008, p. 172).

A principal consequência do *pensar crítico* é o bom juízo, e este está relacionado a uma definição de sabedoria que foge aos padrões da lógica formal. O bom juízo considera muitos critérios, como: lógica formal e informal, a lógica das boas razões, as experiências, o discurso teórico, a relevância, o eu, o outro, entre outras possibilidades, etc. É este conjunto variado de instrumentos combinados habilmente que faz um juízo ser bom ou ser somente um juízo. Serão os critérios usados que definirão um bom juízo e, conseqüentemente, se o pensamento está ou não num estágio crítico. Lipman destaca doze itens que podem ser considerados critérios, a saber: 1) os valores comuns, 2) os fatos, 3) os princípios, 4) convenções, 5) bases de comparação, 6) exigências, 7) perspectivas, 8) regras, 9) definições, 10) resultados de testes e objetivos (2008, p.194-200).

Os bons juízos são baseados em critérios bem orientados, isto é, confiáveis. Os critérios são os regulamentadores do juízo. Assim, parece coerente, como afirma Lipman, a conexão entre pensamento crítico, critérios e juízo, pois:

Podemos encontrar, obviamente, a conexão no fato de que o pensar crítico é o pensar hábil, e as habilidades em si não podem ser definidas sem critérios ou meios através dos quais desempenhos supostamente hábeis possam ser avaliados. O pensar crítico é, portanto, o pensar que emprega tanto os critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios. (LIPMAN, 2008, p. 173)

O pensar é crítico quando está amparado por bons juízos e estes, por sua vez, são bons, quando amparados por critérios bem fundamentados. Então, quando se estabelece critérios confiáveis para o julgar, se está pensando criticamente. É um ciclo, em que as etapas são interdependentes.

Os critérios são motivos ou razões confiáveis que fortalecem ou desestruturam um juízo. Eles gerarão as opiniões, fazendo delas bons ou maus juízos de acordo com a sua presença. Quando há presença de critérios confiáveis, o juízo será bom; quando há insuficiência de critérios, o juízo

será duvidoso. Deste modo, quanto mais apurados forem os critérios de um julgamento, mais confiável este será. E independentemente de quaisquer tipos de critérios que são utilizados para fazer um julgamento, estes critérios precisam estar bem claros para o sujeito que julga, pois o desconhecimento dos mesmos descaracteriza o pensar crítico.

O desenvolvimento do pensar crítico está ligado à capacidade de formular boas justificativas para as opiniões expressadas. Assim, estas opiniões deixam de ser meras opiniões e passam a ser julgamentos confiáveis.

Está presente no pensar crítico, a responsabilidade cognitiva. Esta responsabilidade consiste em oferecer abertura para que o outro desenvolva sua capacidade cognitiva e para que haja a autocorreção constantemente. Trata-se, aqui, de que cada qual deva se sentir na obrigação de contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual do outro. Sendo assim, o professor também se põe como modelo ao deixar claros os seus critérios de avaliação e a cada postura sua perante a sociedade, pois desta forma, estimula os alunos a estabelecerem e a declararem os seus critérios de julgamento. O professor é o estimulador para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. “Permanece na mão dos educadores a capacidade para elaborar cursos adequados para o *pensar crítico* e de ajudar os professores a reconhecer os elementos do pensar crítico em sua prática atual que necessita ser fortalecida” (LIPMAN, 2008, p. 183). A responsabilidade intelectual é o reconhecimento das consequências da forma de pensar; é preciso que o aluno assuma sua forma de pensar, reestruture-a sempre que julgar necessário.

A autonomia intelectual é uma forma de reconhecer o pensar crítico. Os critérios são guias das ações humanas; eles são pressupostos que as guiam de maneira implícita e explícita. Quando eles estão explicitamente claros para o sujeito, este está pensando de modo crítico. Quando as ações são realizadas sem que o sujeito tenha claras as razões, os motivos pelo qual pratica as suas ações, este sujeito está carente de autonomia e criticidade, encontrando-se num estado de ingenuidade. São os critérios de julgamento que definem se um julgamento é crítico ou não. Percebemos, então, a relação entre os três tipos de pensamento que compõem o pensamento de ordem superior e que se manifestam atrelados uns aos outros.

Os critérios utilizados em um julgamento sempre são considerados os melhores pelo sujeito, mesmo que depois se faça a constatação de que eles não foram os mais acertados. Num dado momento, pode haver a confirmação de que houve a possibilidade de uma grande variedade dos mesmos, entretanto, no momento do julgamento, alguns podem ter sido tomados como os mais coerentes. É possível verificar isto quando se faz comparações entre objetos, lugares, pessoas e fatos, pois sem critérios definidos é difícil fazer comparações (LIPMAN, 2008, p. 176-177). O desenvolvimento do *pensar crítico* está diretamente ligado à capacidade de reconhecimento e utilização dos critérios. E para que os alunos desenvolvam este pensar crítico é necessário instigá-los ao entendimento dos critérios e de seus padrões. Assim, podemos destacar como fatores que colaboram para o *pensar crítico*: 1) o bom julgamento, 2) os critérios bem fundamentados, 3) boas justificativas para as opiniões expressadas, 4) responsabilidade cognitiva e, 5) autonomia de pensamento.

Lipman demonstra coerência quando afirma que: “Nosso pensamento se desenvolve de modo impressionista, de associação a associação, pouco se preocupando com a verdade ou a validade, e preocupando-se menos ainda com a possibilidade de que possa estar errado” (LIPMAN, 2008 p, 179). Um exemplo disso é a escassez de vezes em que o homem reflete sobre sua capacidade de pensar e, quando lhe é proposto pensar sobre si, sobre sua capacidade de pensar, sobre os seus próprios pensamentos, esta metacognição³ é vista como coisa fora do normal ou da realidade. Reforça-se, assim, a ideia de que o pensar crítico precisa ser instigado. Ele não parece se desenvolver naturalmente no homem, sendo uma potencialidade, como já dito, que pode aflorar ou não, de acordo com as experiências dos indivíduos. A educação escolar é vista por Dewey e Lipman como um local que deve objetivar, dar significados e alargar estas experiências, tornando-as inteligentes.

A metacognição, *pensar sobre o pensar*, é um caminho para o desenvolvimento do pensar crítico, pois, ao fazer este exercício, é possível perceber as falhas e corrigi-las. Se a busca de conhecimento e compreensão tem caráter autocorretivo, permitindo aos sujeitos identificar, em seus pensamentos, as

³ Fazer uso de algo para explicar ele mesmo. Aqui, usar o pensamento para compreender o próprio pensamento.

fraquezas, inclinando-os a corrigi-las, então, a autocorreção também faz parte do pensar crítico. Deste modo, este sujeito investigativo estaria pensando de maneira crítica, assim como nos casos em que o critério é a sua própria sensibilidade que está ligada à sua cultura ou peculiaridades. Esta sensibilidade está ligada à existência de cada sujeito, ao seu modo próprio de sentir e reagir ao mundo que o cerca.

A tentativa da construção de um conceito de *pensar crítico*, a partir de Lipman, permite entendermos os elementos que contribuem para a formação deste modo sofisticado de pensar. Este tem como conseqüência, os julgamentos fundamentados em critérios confiáveis que dão sustentação ao modo de pensar e são as bases para que o ser humano estabeleça comparações, padrões, autocorreção e se perceba sensível ao contexto no qual está inserido. Pensar esta forma de pensar nos permite fazer uma autoavaliação para não incorrer no risco de seguir cegamente padrões já estabelecidos por conveniência.

1.2 INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Aprendemos a falar ouvindo, aprendemos a andar sobre dois pés vendo e sendo estimulados para isso. Assim, as regras são introjetadas em nós, seres humanos, pela convivência em casa, na escola, no lugar onde moramos, portanto, no âmbito social. Este processo de socialização começa desde o nascimento e se prolonga por toda a vida. No entanto, é na infância que ele se torna decisivo, pois fornece à criança as primeiras referências sociais que direcionarão as suas ações durante a vida.

[...] a direção social dos indivíduos repousa em sua tendência instintiva a imitar ou reproduzir atos alheios. Estes atos lhe servem de modelo. Tão forte é o instinto imitativo que as pessoas mais novas se esforçam a aceitar os moldes de ação criados pelas mais velhas e a reproduzi-los em seu próprio modo de proceder (DEWEY, 1979, p. 36).

O processo de socialização ocorre primeiramente na família ou no grupo social imediato que faz este papel e exerce grande influência na maneira de ser e pensar, de agir e reagir diante dos acontecimentos cotidianos aos quais as

peças estão expostas. O homem é visto por John Dewey (1859-1952) como um contínuo processo de interação com o ambiente, ele está o tempo todo interagindo e se adaptando às condições apresentadas por este meio e como resultado desta interação “[...] o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que tem determinados objetivos e acarretam determinadas consequências” (DEWEY, 1979, p. 17-18).

Quando o ambiente social possibilita o desenvolvimento do ser humano, quanto às aptidões do infante, podemos considerá-lo salutar para o progresso humano. Dewey afirma que o meio social adequado ao desenvolvimento das aptidões das crianças, entendido neste trabalho como suas *potencialidades*, precisa:

[...] simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados (DEWEY, 1979, p. 24).

O meio social influencia o indivíduo. Desse modo, para que o processo educacional formal seja marcante no desenvolvimento da sociedade, ele precisa ter claro que tipo de ser humano a sociedade deseja em vista do perfil de sociedade que quer. Qual a mentalidade, a forma de pensar que é necessário desenvolver para que as crianças, quando adultas, organizem a sociedade idealizada coletivamente. Se as crianças forem deixadas à própria sorte, pouco avanço se alcançará, pois, o que Dewey denomina *crescimento educativo dos componentes do grupo* estará ausente, e a educação deixa de ser o cultivo e o incentivo do *ser*, para ser simplesmente instrução. A natureza humana se funde com o meio, então o desenvolvimento de um leva ao desenvolvimento do outro.

O processo educativo, em Dewey é uma atividade consciente que não separa os fins dos meios, pois se consideramos como finalidade da educação a construção de uma democracia, os meios para alcançar tal fim é a construção da democracia. Assim, o desenvolvimento do pensamento esta desligado da adaptação do indivíduo às condições da sociedade no qual está inserido. Para ele, educar implica desenvolver o pensamento do indivíduo em contato com a cultura a que pertence.

Para Dewey, o crescimento educativo compreende o desenvolvimento como sendo o fim de si mesmo. Assim sendo, a criança e o adulto estão em desenvolvimento contínuo. A educação só faz sentido se ela organizar as condições para que o indivíduo utilize as aptidões inerentes à sua natureza, assegurando o seu crescimento. Essas aptidões fazem parte dos indivíduos e a qualquer momento podem aflorar, pois o crescimento é contínuo; é a potencialidade da vida se tornando ato, é a energia humana se transformando em conhecimento. Ao afirmar que o conceito de crescimento tem uma estreita ligação ao de imaturidade, Dewey coloca a imaturidade como uma potencialidade e não como um vazio. Assim, tanto a criança como o adulto encontram-se em permanente processo de crescimento e este, por sua vez, reflete no desenvolvimento das relações na sociedade.

Desta forma, percebemos que as pessoas influenciam o modelo de ser e agir uma das outras e, em especial, o das crianças. Porém, aquilo que denominamos educação não pode ser visto de maneira tão simplista, não é uma forma onde moldamos as crianças. Se assim fosse, não teríamos crianças, irmãos, que vivem numa mesma casa e estudam numa mesma instituição escolar, com interpretações de mundo diferentes. Aqui se destaca uma característica essencialmente humana: a liberdade, não a liberdade física ou externa, mas a liberdade em seu sentido mais filosófico, esta liberdade que a razão humana compreende.

Quando uma criança começa a reagir aos moldes impostos pelos pais ou adultos que os rodeiam, ou até mesmo postas pelas limitações físicas, elas estão exercitando sua capacidade de ser livres. Serão as suas experiências que irão guiá-las em busca da solução dos seus problemas. A plasticidade, como escreve Dewey, proporcionada pelas aptidões inatas do ser humano é que vai possibilitar a condição do aprendizado. Ela é a “[...] aptidão de aprender com a experiência, o poder de extrair e reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior” (DEWEY, 1979, p. 47). A ideia de plasticidade em Dewey é diferente das ideias ligada ao conceito de plástico, daquilo que podemos dar formato. Ela tem ligação com a ideia de flexibilidade, com o conceito filosófico de liberdade. Ela pode ser entendida não somente como capacidade de

adaptação aos mais diversos ambientes, mas como a própria liberdade, pois esta adaptação se dá porque o homem é capaz de fazer escolhas.

No entanto, uma análise de casos como o das meninas lobo Amala e Kamala e o de Victor de Aveyron (COLE; COLE, 2003, p. 24-25), torna possível afirmar que a liberdade humana, a capacidade de fazer escolhas não foi favorecida pelos meios em que estas crianças se encontravam. Porém, é possível afirmar que a sobrevivência destas crianças foi possível devido à sua plasticidade. Entre os hábitos⁴ experimentados por aquelas crianças, adaptar-se àquela realidade poderia ter sido uma saída menos dolorida. Provavelmente não foram estimuladas através de hábitos que proporcionassem este desenvolvimento e os exemplos, destas crianças abandonadas à própria sorte, fortificam a importância do processo de socialização, da assimilação de hábitos culturais no desenvolvimento humano. Estas crianças se desenvolveram a partir da imitação dos hábitos dos animais de seu convívio que, no caso, eram os lobos. Tudo é muito diferente na história de Tarzan que, embora não seja uma história verídica, trata de ficção inspirada nestes casos verídicos e em outros similares e reais. Seria impossível aprender uma linguagem sozinho ou aprender a decifrar os códigos linguísticos desta língua a partir de livros encontrados, como fez Tarzan. Ainda mais fantasiosa, é a versão de macacos que falam e teriam ensinado Tarzan a ler e a escrever e se comportar como humano, pois:

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria. Se os membros adultos de uma sociedade vivessem indefinidamente, poderiam educar os novos membros, mas seria uma tarefa inspirada mais pelo interesse pessoal do que pelas necessidades sociais. Como as coisas são, educar é uma questão de necessidade (DEWEY, 1979, p.3).

Dewey afirma ainda que a sociedade existe por causa da transmissão e comunicação e que ela é a transmissão e comunicação (DEWEY

⁴ Cf. Dewey: O hábito é uma maneira inteligente do ser humano interagir com o ambiente (1979. p. 50-51).

1979, p.4). Enfim, a educação, da forma como os seres humanos a compreendem, estava ausente no caso das meninas Amala e Kamala e do menino Victor. Educação, não no sentido de um aprendizado ou introjeção de uma norma social, mas educação com conotações filosóficas, da passagem da potência para o ato, de criar e nutrir a criança, de conduzi-la àquilo que denominamos *ser*, ser humano, em seu sentido ontológico e antropológico. O ser que possui consciência de si e do outro, que possui uma inteligência lógico-abstrata capaz de perceber o mundo de um modo muito peculiar. Os homens têm preocupações diferentes das dos outros animais, com exceção feita na relação mãe e filho, os outros animais não se preocupam se o companheiro está ou não com fome, comendo sozinho um pedaço de carne. No homem o sentimento de cooperar e dividir é presente.

Como uma simples norma social, a educação estava presente tanto no menino Victor como nas meninas Amala e Kamala, pois estas crianças estavam inseridas em uma sociedade com lobos e/ou outros animais. Essas crianças sofreram uma influencia tão forte do ambiente no qual estavam inseridos, ambiente esse que dificultou ou impossibilitou o desenvolvimento de um pensar que pudesse interferir nas ações rotineiras daquelas crianças. O pensamento destas crianças se restringia à rotina e ao impulso, sem grandes previsões, sem planejamento, sem propósito consciente.⁵ O pensamento crítico parece, então, ser parte inerente da educação humana, é uma potencialidade que permite ao homem compreender o ambiente em torno que é constituído de fatores interdependentes. Ele faz parte daquilo que Dewey denomina aptidões inatas do ser humano⁶.

Contudo a quem compete desenvolver o pensamento crítico? Se o pensar crítico se desenvolve por meio da educação, a resposta mais óbvia seria àqueles a quem compete a educação de um modo geral. No Brasil, a Constituição Nacional, afirma no seu artigo 205 que a educação é um dever do Estado e da família com a colaboração de toda a sociedade. Então, instituir uma educação que promova o pensar crítico parece ser papel da escola, já que esta é a junção do privado e do público. É a escola que tem o papel fundamental por ser produtora da futura sociedade no sentido científico e tecnológico e como estimuladora do debate e da criatividade. Mas o fato de a escola reproduzir os valores sociais conforme o

⁵ Cf. DEWEY, 1959, p. 26.

⁶ Cf. DEWEY, 1959, p. 42-43

período histórico em que ela se encontra, pode também estabelecer barreiras às novas propostas educacionais ou novas formas de ver o mundo. Mesmo assim, o ambiente escolar se apresenta como aquele que pode dar maior contribuição para o desenvolvimento desta forma de pensar. Como? Lipman nos responderia: transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação.

A escola, muitas vezes, não retrata a sociedade como ela é, explicam-se os fatos e as coisas com artificialidade, não contribuindo para a melhoria da qualidade das experiências de seus integrantes e abrindo espaço para “[...] o perigo de criar-se indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e a adquirida nas escolas” (DEWEY, 1979, p. 10).

A importância dada ao pensar crítico, nesta pesquisa, deriva do fato de ele ser o fomentador da liberdade e autonomia do ser. A liberdade e a autonomia estão sendo entendidas como estágios avançados de compreensão do mundo, assim como Lipman (2008. p. 36-37) e Freire (1996. p. 31- 50-61) as compreendem, como resultado e meio de um processo.

O desenvolvimento de uma postura crítica, de uma postura racional, não emerge sozinho, mas a partir de estímulos, assim como o conhecimento de ciências precisa ser estimulado. Em um primeiro momento, a criança se guia pelas práticas do senso comum, logo suas análises e comportamentos não se baseiam em nenhuma reflexão mais profunda, apenas na experiência acumulada pelo grupo social de que faz parte e do qual assimila através de suas vivências cotidianas. Assim, a formação de uma postura crítica deve partir de uma problematização desta experiência fundamental que, se, por um lado, oferece os elementos primordiais para a socialização da criança, por outro, representa um conjunto de crenças e valores assimilados, mas não refletidos e, que, por isso, precisam ser problematizados, aí residindo o papel do pensamento crítico.

O pensamento crítico pressupõe um conhecimento básico, isto é, modesto e um desenvolvimento cognitivo inicial, do mesmo modo que o aprendizado da ciência se dá a partir do conhecimento dos conceitos e dos objetos na composição de uma teoria. Sendo assim, a criança precisa de experiências, história e linguagem para dar os primeiros passos na organização do seu pensamento a caminho da complexidade, da autonomia e da criticidade.

O próximo passo em nossa análise é entender qual o papel da filosofia, enquanto disciplina, no desenvolvimento do pensar crítico nas crianças. Esta disciplina é vista como uma possibilidade de fornecer uma educação com bases sólidas para o desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que seu objeto de estudo, embora geral e difícil de definir, tem fortes ligações com o conhecimento e desenvolvimento do pensamento humano ao longo de sua história. É a filosofia que se debruça a entender o pensamento humano, assim parecendo-nos ser ela o lugar do pensar bem, do pensar crítico. E assim sendo, seguimos nossa investigação, reforçando a ideia proposta da filosofia como subsídio para instigar o desenvolvimento do pensar crítico.

1.3 O PAPEL DA FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Até aqui demonstramos que o conceito de *pensar crítico* está ligado à capacidade de fazer bons julgamentos e este, por sua vez, está ligado à capacidade de estabelecer critérios coerentes. Se a pretensão é colocar a filosofia como um caminho seguro para o desenvolvimento do *pensar crítico* é preciso que ela tenha em seus objetivos o desenvolvimento de habilidades que propiciem as condições de se poder fazer um bom julgamento.

Pessoas que pensam criticamente, assim o são, porque são capazes de fazer bons julgamentos e bons julgamentos acontecem quando as pessoas estabelecem e identificam critérios coerentes para fazê-los. Para uma pessoa definir critérios coerentes, ela precisa compreender as partes integradas ao todo e não aspectos isolados. Para tal compreensão é preciso saber classificar analisar, abstrair, associar, ser sensível aos fatos, etc.. O desenvolvimento dessas capacidades é objetivado pela proposta de ensino de filosofia para crianças. A criança desenvolve aptidões para ver um determinado objeto na sua totalidade, ligado com outros aspectos da realidade, assim é feita uma análise e interpretação do objeto, compreendendo todas as suas possibilidades de significados, constituindo, assim, um conceito e evitando o preconceito.

O desenvolvimento do pensar crítico precisa ser estimulado desde cedo e a filosofia como disciplina para as crianças pode ser uma boa alternativa.

Desde a Grécia antiga, se pensa a relação entre a filosofia e a formação humana. Os gregos, Sócrates, Platão e Aristóteles colocaram a filosofia como um instrumento importante no processo de formação humana, identificando-a como um esforço intelectual para a compreensão do mundo e seus certames. Platão, em seu sistema metafísico, coloca a filosofia como um caminho para se chegar a um conhecimento verdadeiro⁷. Aristóteles chama a atenção para os caminhos que guiam o homem para a felicidade, isto é, o bem supremo⁸. E, Sócrates enfatiza a necessidade do autoconhecimento para a compreensão do mundo⁹. Desta forma, a compreensão dos valores humanos, das amarras científicas e da percepção do belo, mostra a fragilidade de uma sociedade onde predomina o pensamento ingênuo.

Com o desenvolvimento da democracia e da tecnologia, a filosofia enquanto disciplina, se revela como uma ferramenta capaz de oferecer às crianças e aos jovens a possibilidade de compreensão destas complexidades do mundo sem perder a percepção do todo. Através de seus questionamentos e reconstrução do saber, ligando experiência e capacidade teórico-abstrata do ser humano, a filosofia se apresenta com o intuito de resgatar o humano, isto é, se coloca como o esforço de compreender aquilo que faz o homem ser singular e, ao mesmo tempo, parte da natureza.

Além disso, a filosofia, através do questionamento e de seus conteúdos, propiciará à criança um estado favorável para a compreensão do mundo que a rodeia, inclusive a compreensão de si como componente deste ambiente que está à sua volta, da constituição da sua identidade, do seu ser. A aula de filosofia para crianças precisa ser um espaço para o exercício do pensamento filosófico, um espaço para perceber a sua condição humana. E, para que esta afirmativa faça sentido é necessária a compreensão do que seja o pensamento filosófico, pois para exercitar esta forma de pensar é preciso saber o que ela é.

Qualquer forma de pensar é sempre um esforço intelectual, porém pensar filosoficamente não é um simples pensar, é um pensamento imbuído de autonomia, de crítica, de admiração e espanto, de sensibilidade e racionalidade, é um pensar altivo, curioso, investigativo e cheio de liberdade. Henning afirma:

⁷ Cf. Os livros V, VI e VII de *A República* de Platão.

⁸ Cf. Os livros I e II da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles.

⁹ Cf. Os diálogos: *Sofista*, *Menon* e *Defesa de Sócrates* de Platão.

Tradicionalmente a Filosofia constitui-se naquele tipo de conhecimento que se define não pela posse da verdade, mas pela sua busca. Alguns até explicam a filosofia, então, como um método de investigação ou aquela atividade que evidencia o esforço humano de se relacionar com o mundo, a partir da sua natural curiosidade gnosiológica, desbanalizando-o, espantando-se com o inusitado ou admirando os seus enigmas de maneira curiosa e perquiridora (HENNING, 2007, p. 21).

O grande desafio do ensino de filosofia é o próprio ensino. Como ensinar filosofia? Devo ensinar o aluno a pensar melhor, secundarizando a transmissão do saber acumulado contido na história da filosofia? Pensar de modo crítico? Como fazer isso?

É bem possível que o diálogo seja uma saída, pois considera o todo e as partes, o conhecido e o desconhecido. Sócrates, a partir do reconhecimento do desconhecido, procurava fazer este tornar-se conhecido e, assim, diminuir a própria ignorância.

É preciso estar claro que os objetivos propostos para uma aula de filosofia, não são os mesmos daqueles propostos para uma aula de ciência. Pois, na aula de ciência, o professor almeja que os alunos cheguem a uma resposta correta, enquanto que, nas aulas de filosofia, permanece sempre um caráter de novas possibilidades, da existência de mais de uma resposta possível a partir das diferentes perspectivas. Isso acontecendo, não por iniciativa do professor, mas pelas características da própria filosofia. Com efeito, a aula de filosofia tem caráter investigativo, segundo o qual as respostas podem se apresentar de modo diferente ou provocar modos diferentes de compreensão, para cada participante da sala.

A filosofia na sala de aula precisa focalizar o desenvolvimento de um modo de pensar que seja peculiar, significativo, autônomo, que de fato contribua para o desenvolvimento humano da criança. A proposta de introdução da disciplina de filosofia para crianças e adolescentes não pretende que estes se tornem adultos precocemente, mas que possam desenvolver habilidades e capacidades que futuramente possibilitem um espírito crítico, capaz de identificar e contornar os problemas apresentados pelo mundo contemporâneo, sem serem levados por outros, e nem impedirem a autonomia de pensamento do outro. Isso parece ser possível, quando se desenvolve a capacidade de ver o mundo de diversas maneiras

e ainda apontar diversas soluções para as dificuldades que ele apresenta. Quando a sensibilidade e o raciocínio lógico são desenvolvidos, apontar diversas soluções para um problema não parece ser tão complicado, pois os critérios utilizados para a escolha estão bem claros para aqueles que pensam filosoficamente, que pensam de modo crítico.

A disciplina de filosofia tem a função de despertar nas crianças o rigor para analisar os fatos e serem flexíveis no momento de apontar soluções.

A filosofia, portanto, é muito benéfica para as pessoas que procuram formular conceitos que possam efetivamente representar aspectos da sua experiência de vida. O professor que reconhece e respeita o senso de totalidade que as crianças exigem se esforçará para ajudá-las a desenvolver ao máximo a flexibilidade intelectual e o talento (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 52).

O conhecimento filosófico é importante na medida em que oferece exemplos de diferentes formas de se pensar para que, a partir de então, os alunos possam propor ideias novas, construindo conceitos novos e pensando autonomamente a partir do exercício reflexivo. No entanto, este exercício reflexivo, pressupõe capacidades anteriores como classificar, analisar, argumentar, por exemplo, e desenvolver estas capacidades deve fazer parte dos objetivos da disciplina de filosofia para crianças. Lembrando que Lipman assim como Dewey concebe o processo educativo não como um fim separado dos meios, então o próprio exercício reflexivo ensina a classificar, analisar, argumentar, etc.

Para que o espírito criativo se desenvolva, precisa ser motivado e, para tal, a criança precisa perceber o mundo com um olhar diferente, maravilhado, capaz de entender o real e de se ver no lugar do outro, a fim de evitar os preconceitos. É o professor da disciplina de filosofia que poderia oferecer condições adequadas para a investigação teórica da natureza dos fatos. Assim, a tarefa da filosofia para crianças é exercitar o pensamento para a compreensão do mundo.

Propiciar um ambiente que leve as crianças a filosofar não é estabelecer com elas conceitos científicos, mas instigá-las a interpretar seu modo de viver e ver o mundo. Primeiramente, deve entender o próprio jeito de compreender o mundo e, posteriormente, compartilhar esta visão de mundo com os outros para, a partir de então, constituir novos conceitos e interpretações de mundo, o que

propiciará a vivência efetiva, ou seja, uma vivência que não compreende o resultado da capacidade teórico-abstrata do ser humano separada das suas ações cotidianas; uma vivência que liga ação e pensamento. As habilidades do pensamento, ou habilidades cognitivas são, de acordo com Lipman, habilidades de investigação, raciocínio, organização de informação e tradução e, são elas que vão dizer como aprender, como organizar o pensamento. As habilidades não são transmitidas de uma mente para a outra como os conteúdos, mas elas

[...] são adquiridas através da prática. Consequentemente, argumenta ele (o professor experiente), considerando que a qualidade do nosso pensamento é uma questão de habilidade, de saber como pensar, e considerando que as habilidades brotam da prática, haverá acaso abordagem mais adequada para se ensinar a pensar melhor do que fornecer ao alunos muito treinamento com exercício de repetição de operações específicas do pensar (LIPMAN, 2008, p. 272).

Lipman coloca que o problema deste pensamento é que o professor pensa as habilidades como algo que se introduz num currículo, que estas habilidades se adquirem através da repetição de exercícios e que o aluno necessita somente de habilidade. Este professor precisa refletir sobre sua prática, pois a capacidade inventiva é essencial para o pensamento crítico e não é possível adquiri-la através da agregação de habilidades. Por exemplo, alguém pode ser muito hábil em cortar a couve, mas não saber qual a utilidade dela, ou não saber temperar a salada ou utilizá-la como acompanhamento em pratos adequados, esta pessoa, estará sempre limitada naquilo que faz. As habilidades isoladas não surtem efeitos para o bem pensar, é preciso várias habilidades disponíveis ao mesmo tempo para o bom desempenho do pensamento evitando o pensamento acrítico e ilógico.

O pensamento lógico só faz sentido em um currículo, se for integrado às disciplinas, aos seus conteúdos. Lipman acredita que, se a lógica for ensinar isoladamente como uma disciplina, não teria força para incrementar um pensamento crítico. Da mesma forma, não há como pressupor o desenvolvimento de um bom julgamento sem conhecer a sua aplicabilidade nas práticas diárias.

É importante salientar que a leitura e a reflexão sobre os textos filosóficos não deve ser instituída pelo professor com o objetivo de transformar seus alunos em filósofos. O que se pretende com tal estratégia é estimular o

desenvolvimento de sua autonomia intelectual, uma vez que, em contato com tais textos e com as questões e argumentos apresentados, os pequenos leitores seriam estimulados a formular também a sua própria compreensão sobre os problemas investigados e, conseqüentemente, seriam levados a posicionarem-se em relação aos mesmos. Um dos resultados desse processo seria o desenvolvimento da sua capacidade de interpretação e de argumentação. Tal procedimento ainda ajudaria cada aluno a expor seus próprios pensamentos e, por meio do confronto com as ideias apresentadas pelos demais colegas de turma, acabaria por amadurecer sua capacidade de interpretação e de argumentação para além das próprias questões filosóficas que permitiram tal exercício. Por fim, é importante ressaltar que o exercício do filosofar que parte, a princípio, do ponto de vista particular de cada indivíduo, acaba por ser redefinido em virtude de seu caráter dialógico como uma ação intersubjetiva, através da comunidade de investigação, aproximando-se daquilo que propôs Sócrates com seu método no qual indicava a alma como capaz de reconhecer a própria ignorância e a partir de então conceber suas próprias ideias. A reflexão filosófica, deste modo, acaba por proporcionar uma experiência decisiva para o processo de formação intelectual do indivíduo e o faz ajudando a superar as dicotomias entre o individual e o social, o teórico e o prático e assim por diante.

A criança que exercita os pré-requisitos para o pensamento crítico, isto é, que consegue definir critérios, fazer associação, criar argumentos, organizar, analisar, classificar, etc., manifestando estímulos para investigar a realidade, apresenta uma característica tipicamente filosófica. Ou seja, é capaz de compreender a realidade não somente como coisa física, mas com toda a amplitude daquilo que existe. Deste modo, ao estabelecer os conteúdos para as aulas de filosofia com crianças¹⁰, é preciso estabelecer claramente quais as potencialidades correspondentes ao citado acima, pretende-se desenvolver.

A disciplina de filosofia na infância exercitaria o pensar reflexivo e contribuiria para a formação do senso crítico, o desenvolvimento da consciência

¹⁰ Quando falamos em “filosofia para crianças” estamos nos referindo à proposta de Lipman em ofertar esta disciplina para crianças, segundo um Programa bem estabelecido com esse propósito. Já a expressão “filosofia com crianças” traz a ideia do método onde se aprende a filosofia, filosofando. Neste caso, as aulas com as crianças não estarão baseadas em um cronograma histórico ou conceitual de conteúdos, mas no diálogo fundamentado na realidade infantil, ou mesmo, através das histórias ou novelas filosóficas, tendo por objetivo questionar o mundo e procurar novas vias de compreensão a respeito dele.

individual e coletiva e desenvolvimento da percepção estética e ética, possibilitando a intervenção consciente no mundo à sua volta, pois o indivíduo tem condições de reconhecer o seu potencial e lugar no espaço geográfico e as potencialidades e o lugar do outro no seu espaço particular. As crianças, assim como os adultos, possuem um espírito inquiridor, e a filosofia seria o fermento para esta potencialidade humana. Ela é o instrumento, que interligado às outras disciplinas, enfraqueceria a visão fragmentada ou isolada do mundo, pois suas perguntas estão ligadas ao próprio caráter do conhecimento investigativo do humano.

[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é o seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais. O que melhor poderia estabelecer uma conexão entre as crianças e a estrutura formal do conhecimento humano que uma disciplina que tradicionalmente tem se preocupado com a inter-relação entre as diferentes disciplinas intelectuais e com a apresentação de perguntas mais profundas sobre como interpretar e compreender a experiência humana (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 50)

Estas experiências humanas podem ser estéticas, éticas, metafísicas, enfim, de todo o tipo e por mais variadas que sejam os tipos de experiências, elas contribuem para o processo contínuo de formação humana, da qual tanto a criticidade quanto a criatividade fazem parte.

Assim, restabelecendo a principal característica da filosofia que é o saber perguntar diante daquilo que provoca o espanto, Lipman enfatiza o seu papel como uma disciplina que desenvolve o diálogo para ajudar as pessoas a investigarem de modo sério e inteligente, buscando as soluções aos seus problemas, como também, pensando criativamente através de uma riqueza de alternativas acerca dos mundos possíveis. (HENNING, 2005, p.14).

Segundo Christoph Türcke (1949), o espanto ou susto desperta em nós a sensibilidade, por isso é a sensação por excelência e,

Esta sensação por excelência é um conceito da sensação primeira. Ele faz empalidecer qualquer prazer. O susto é a sensação por meio da qual o sensorial animal se tornou o sensorial humano. Este abalo, uma mudança brusca, é uma forte e primeira sensação. E é o fundador de qualquer cultura (TÜRCKE, 2012, p.1).

A sensibilidade, para este pensador, é a evolução ou o desenvolvimento da percepção. Esta sensibilidade é a tarefa do nosso pensamento, ela é acesa com o susto, com o espanto, e nos faz perceber o mundo de modo significativo e não banalmente, nos incomodando intelectualmente.

Se a escola foi criada como instância educativa, sua responsabilidade com a educação é necessária, embora ela nem sempre proporcione educação. Para que ela se efetive como instância educadora, precisa oferecer subsídio para a vida e isso acontece quando ela oferece experiências significativas para os estudantes, quando ela ajuda “[...] as crianças a encontrar significados relevantes para suas vidas” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 32). Lipman, assim como Dewey, valoriza muito as experiências, pois são elas que nos permitirão compreender o ambiente no qual estamos inseridos, dando valor e significados para as coisas, permitindo a compreensão das relações entre as coisas. Assim, a escola cumpre a sua função educativa

[...] na medida em que facilita a descoberta do significado da vida, pois tudo o que nos ajuda a descobrir este significado é educativo. Ou seja, a escola deve ser aquela que ajuda a criança a encontrar um sentido para a sua vida e para as suas responsabilidades atuais e futuras. E mais, os significados não são dados, eles são descobertos, sendo uma tarefa da escola estimular as crianças às descobertas (BROCANELLI, 2010, p. 49)

Lipman acredita que a filosofia, enquanto disciplina, na forma de comunidade de investigação, pode oferecer aquilo que Dewey chamou de experiências educativas, isto é, as experiências inteligentes que permitem compreender a continuidade, tornando pensamento e ação inseparáveis.

O fato de Lipman partir da experiência para construir o pensamento, tira da filosofia da servidão à razão. Ela é agora um instrumento para desenvolver bons julgamentos. Fazer filosofia, para Lipman, não é simplesmente pensar de modo crítico, mas pensar criativamente e cuidadosamente. Gilbert Talbot diz que Lipman sintetiza o velho socratismo em seu novo pragmatismo e que esta síntese está trazendo de volta a síntese estética do Apolíneo e do Dionisíaco aspirada por Nietzsche, a qual, segundo ele, constitui o antigo esteticismo grego (2008, p. 5). A

relação entre as três maneiras de pensar é muito forte, assim, “[...] não há nenhum julgamento criativo que não seja permeado de julgamentos críticos, assim como não há nenhum julgamento crítico que não seja permeado de julgamentos criativos” (LIPMAN, 2008, p. 280).

1.4 AS CRIANÇAS PODERIAM SE TORNAR CRÍTICAS?

Pensar uma *educação* para o pensar, é primeiramente pensar uma forma de educar. A educação envolve processos, pois, como já foi afirmado, pode acontecer de várias formas e em várias etapas, por exemplo: formal, informal, não-formal, apresentando-se com seu poder consciente ou inconsciente, tanto do ponto de vista do sujeito que aprende como daquele que ensina. É através da educação que o homem se torna humano, se torna diferente do resto da natureza. A educação é um processo de formação, é um fluxo contínuo que acompanha o homem por toda a sua vida, não é uma ação específica da ou para a infância e, também, não parece ser uma ação específica da fase adulta. Portanto:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ver ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias? Educações (BRANDÃO, 1993, p. 7).

O leitor poderia perguntar: e o garoto Victor de Aveyron, escapou ou não da educação, quando se encontra à própria sorte vivendo entre os lobos? Nem mesmo Victor e outras crianças vítimas de casos parecidos, escaparam da influência do meio, pois tiveram, de alguma forma, que aprender a viver ou a se adaptar à situação que se encontravam. Talvez tenham feito isso com mais facilidade que qualquer outro animal, pois a capacidade humana de aprender e se adaptar possibilitou ao homem sua presença até mesmo em lugares aparentemente impróprios para a vida humana. No entanto, ao compartilhar com o conceito de educação de Bernard Charlot, podemos dizer que essas crianças, enquanto viveram afastadas dos adultos da sua espécie não foram educadas, e seu aprendizado se deu graças à sua capacidade cognitiva e não a um processo educacional. Vejamos:

O que é educação? É o processo pelo qual um “filhote” da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiram sobreviver rapidamente sozinho, apropria-se, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras (CHARLOT, 2005, p. 137).

A educação é o instrumento que, aliado à inteligência humana, à extraordinária capacidade que o homem tem de aprender, possibilita a este transformar a sua realidade, o seu meio natural e social. No entanto, o caráter social da educação do menino Victor estava comprometido, pois a sociedade da qual ele fazia parte era uma sociedade constituída de seres naturalmente desiguais, pois os lobos não possuem racionalidade, não podendo oferecer uma formação, uma educação. Estes casos demonstram que a aprendizagem pode acontecer de maneira inconsciente, tanto por quem aprende como por quem ensina. Nestes casos de Victor, Amala e Kamala, não há um processo educativo, mas um processo cognitivo.

A apropriação do sujeito ao legado social “[...] permite tornar-se, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade e um sujeito singular, absolutamente original” (CHARLOT, 2005, p.137). A educação é um processo de humanização que socializa e singulariza o seu sujeito, ela é cultura e é ainda, um fenômeno que parece não ter restrição de idade, pois o ser humano está sempre aprendendo, suas experiências são guias para a vida.

A educação é o instrumento que vai dar mais sentido a estas experiências, promovendo o desenvolvimento das potencialidades humanas. Porém, reafirmamos com Brandão (1993, p. 9) que, não há uma única forma nem um único modelo de educação, ela é tão diversa quanto a quantidade de sujeitos existentes, não a isentando jamais de ser entendida como um fenômeno social. Diante da diversidade de possibilidades educacionais, está a *educação para o pensar*, educação para o pensar crítico, que envolve autonomia, julgamento, empatia, cuidado e que, acima de tudo, envolve aquilo que Lipman chama de razoabilidade.

A capacidade de pensar não parece ser coisa somente dos adultos, mas inerente a todo ser humano. E o pensar bem? Seria algo que o homem alcançaria somente na fase adulta? Parece que não, principalmente se partirmos do

ponto de que a curiosidade é o fomento para o pensar bem. Ela “é o motor que impulsiona a conhecer o que está longe ou fora de nós” (BROCANELLI; PAGNI, 2007, p. 236). E neste quesito as crianças são mais dotadas que os adultos, elas mal começam a falar e já demonstram sua curiosidade através de um encadeamento de perguntas. E “[...] se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começam a raciocinar [...]” (LIPMAN, 1990, p.218), então elas poderiam sim tornarem-se críticas. Podemos ver a infância ainda, como uma condição humana, de abertura, carência, busca permanente de conhecimento que possibilita ao homem sua adequação, adaptação ou realização pessoal ao mundo.

No decorrer da vida, o ser humano expande suas experiências e não precisa esperar chegar à fase adulta para se desenvolver intelectualmente. Qual seria então o papel da escola se as crianças são seres incapazes de raciocínio, de pensar criticamente? Admitir a incapacidade da criança de pensar criticamente seria admitir a ausência de raciocínio e, seguir esta lógica, seria admitir que o raciocínio brota no ser humano a partir de uma certa idade.

A proposta de um ensino para o pensar, implica na inserção da disciplina de filosofia nos currículos da primeira etapa do ensino fundamental, pois a filosofia parece ser a disciplina que, por excelência, tem a meta de investigar a melhor elaboração do pensamento. A formação inicial, aquela que recebemos na infância, é a que espalha raízes mais profundas no processo de formação humana. A infância traz consigo as potencialidades de todos os modelos e posturas de adulto, as mais diversas e antagônicas possíveis, daí a esperança de um modelo educacional que, de fato, proporcione o desenvolvimento adequado para a construção de uma sociedade melhor. Para tanto, Lipman propõe a filosofia para crianças, pois esta, por meio do bem pensar poderá, realmente fazer da sociedade em que vivemos, uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma das críticas para esta proposta de Lipman seria a impossibilidade da criança para o filosofar efetivo, pois apresenta, contrariamente, um pensamento corriqueiro. Na academia platônica entendia-se, por exemplo, que esta atividade exige muito conhecimento e habilidade, ou seja, é própria dos adultos. Surpreendentemente, Lipman se baseia no modelo dialógico e narrativo de Platão para contextualizar os problemas de base filosófica para as crianças. Este ponto,

juntamente com a questão da formação dos professores para a aplicação da metodologia da filosofia para crianças, são os que recebem as críticas mais severas. René José Trentrin Silveira, crítico conhecido da proposta de Lipman no Brasil (2003, p. 58), afirma que “[...] são muito mais numerosas e significativas as razões que os distanciam do que as que as poderiam aproximar”, ao se referir às várias passagens da *República* de Platão, onde ressalta a necessidade de certa maturidade para lidar com as questões dialéticas (da filosofia), o que colocaria a proposta de Lipman em xeque, pois ela toma o próprio método de Platão como base para a sua *filosofia para crianças*.

A pretensão de Lipman ao propor seu programa de filosofia para crianças não é transformar as crianças em filósofos, mas desenvolver as potencialidades que permitam que elas pensem criticamente, que pensem bem. Para tanto, Lipman promove o encontro da criança com a filosofia através das chamadas novelas filosóficas. Este encontro entre a criança e a filosofia, se contínuo, pode promover, segundo a sua visão, o desenvolvimento do julgamento e o entendimento do mundo à sua volta. Por isso, as novelas filosóficas demonstram continuidade. Lipman elabora o material do professor devido às dificuldades destes em trabalhar com a disciplina, pois não são professores com formação filosófica, o que também recebe críticas.

O modelo tradicional de ensino, criticado por Lipman, propõe a apresentação de um conteúdo para o aprendiz e, posteriormente, usa exemplos para ajudar a elucidar os conteúdos. A proposta das novelas filosóficas parece percorrer o caminho inverso. Primeiramente, o texto traz os exemplos e sugere que o aluno, através do diálogo com os outros integrantes da comunidade de investigação em sala de aula, chegue ao conteúdo pretendido. A proposta é de um aprendizado prazeroso, assim como propõe Platão na *República* (1996, p. 355). Silveira, no entanto, critica o modelo ideal de crianças presentes nas novelas filosóficas afirmando que Lipman

[...] Não importa muito com o conteúdo desse pensamento, desde que a criança saiba como conduzi-lo de forma disciplinada, organizada, coerente, numa palavra, de forma lógica. Para isso, porém, ela precisa de modelos nas quais possa se espelhar [...] A criança que Lipman pretende criar com seu programa é, pois, um ser ideal, perfeito, abstrato, artificial que só pode mesmo ser encontrada

em textos romaneados especialmente criados para abrigá-las (SILVEIRA, 2003, p. 35).

Silveira acredita que a pretensão de Lipman é moldar as crianças com base nestes modelos ideais e que almejar que essas crianças repitam o comportamento dos personagens das novelas filosóficas é uma ingênua superestimação da atividade pedagógica (SILVEIRA, 2003, p.36). O modelo de ensino de filosofia, proposto por Lipman, é um modelo de *educação para o pensar*, para o pensar bem, pois é o pensar que permite a descoberta a partir daquilo que já se sabe, das experiências. Para tanto, a aprendizagem precisa ser prazerosa e o ensino deve ser estimulante com o intuito de proporcionar o gosto pela investigação. A fim de proporcionar este encontro prazeroso com a filosofia, os personagens das novelas filosóficas são caracterizados e identificados com o mundo infantil real para atrair as crianças.

O método de investigação mostra-se indispensável, porém não se apresentando como uma mera resposta sistemática aos problemas, mas como uma possibilidade de liberdade e crescimento humano pleno a partir de uma base sólida de autonomia intelectual. Deste modo, a curiosidade faz sentido como mola propulsora à investigação. Somente um espírito curioso e aberto, com uma motivação intrínseca altamente promovida por uma educação dialógica baseada na experiência, é que conduz uma modalidade de aprendizagem experimental e filosófica. (HENNING, 2003, p.85)

A proposta de Lipman é ensinar as crianças a pensar e para ele, assim como para Dewey (1985, 58-59), pensar é investigar. Sendo a escola, ou o espaço educacional um ambiente privilegiado para o cultivo e desenvolvimento do pensamento (CHITOLINA, 2003, p. 90), cabe a ela instigar o pensar através da investigação. Como afirmamos, o aprimoramento do pensar precisa ser buscado cedo, na infância e para tanto, a educação não pode ser vista como simples transmissão de conhecimento, ao contrário, a criança precisa ser estimulada a refletir sobre as suas próprias experiências num processo de descoberta, aprimorando suas habilidades do raciocínio, para que consiga fazer uso correto de sua linguagem (HENNING, 2003, p. 90).

Aprender a pensar criticamente envolve capacidade de conceituação, de argumentação, de problematização, competências que o modelo

tradicional de educação não desenvolve sistematicamente e, propor a disciplina de filosofia dentro deste modelo seria reduzi-la ao ensino da história da filosofia. (LIPMAN, 1990, p. 51-52). O ensino da filosofia, principalmente para as crianças, precisa ir ao encontro do espírito filosófico e também da autonomia intelectual e da ação consciente, buscando desenvolver a consciência do que se faz e, a partir desta consciência, transformar os processos sociais, construindo e reconstruindo saberes.

Se o modelo tradicional de educação se mostra inoperante na possibilidade do desenvolvimento do pensar crítico, é preciso repensar novos modelos. O que é peculiar da filosofia é o desenvolvimento do pensamento, do pensar bem, do pensar razoável, que não envolve somente a racionalidade, mas as dimensões éticas e estéticas do ser humano. Filosofar é inquirir, é investigar a si próprio e o mundo que nos rodeia, é o esforço do pensamento em busca de compreensão. Deste modo, fazer filosofia é desenvolver as habilidades do pensamento e, isso parece não ser específico do adulto. A compreensão e acessibilidade dos conteúdos filosóficos às crianças dependem do seu desenvolvimento cognitivo, pois seu pensamento se baseia no contexto, em suas experiências, em algo menos abstrato. A criança precisa de contextualização, pois é esta que dará o sentido, que proporcionará as relações de experiências.

Lipman não exclui as outras disciplinas do ensinar a pensar, mas acredita que a filosofia é a disciplina que tem mais condições de realizar tal tarefa, pois o desenvolvimento do pensamento é o objetivo maior da filosofia.

Para se ter uma educação plena, é preciso ser capaz de tratar cada disciplina como uma linguagem e de pensar fluentemente nesta linguagem; de ser culto em seu raciocínio, assim como em tudo o mais, lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia; e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisição de propriedades intelectuais ou como o acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser. Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para o pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) no processo educacional (LIPMAN, 1990, p. 35).

Ele acredita que uma sociedade democrática de fato, só é possível com pessoas autônomas, com pessoas críticas e a filosofia na sala de aula, desde

as séries iniciais, é a grande geradora do pensamento crítico, ou seja, *a razão temperada com o julgamento*. Sua metodologia consiste na investigação, não numa investigação científica visando certezas, mas numa investigação interativa de “maravilhamento” com as descobertas, com o mundo, em que o direito de discordar e concordar sejam igualmente considerados. A investigação científica quer uma resposta acabada, mas a investigação filosófica permanece sempre perguntando, relacionando as respostas numa tentativa de enfrentamento da simplificação, perpassando a temática das disciplinas particulares, permitindo a percepção do todo e das partes, fazendo a concatenação dos assuntos e preservando a imaginação da criança (HENNING, 2003, p. 106).

A ideia maior do ensino de filosofia para crianças é desenvolver o pensamento, torná-lo mais habilidoso, é fomentar na criança as potencialidades cognitivas necessárias para o bem pensar, o que resultará em ações mais adequadas e melhor articuladas. Estas habilidades são: investigação (inquirir, observar, conjecturar, argumentar, constatar, corrigir), raciocínio (relacionar, inferir, concluir), conceituação (explicar, definir, analisar) e, tradução (reprodução) (LIPMAN, 2008, pp. 65-76).

Acreditamos que refletir sobre si mesmo; inquirir; buscar respostas ao que lhe é estranho; querer compreender as coisas que existem ao redor; conceituar e reconstruir conceitos são manifestações do ato de filosofar, assim como, construir argumentações, duvidar ou refutar a argumentação do outro de forma cuidadosa e rigorosa. Desta forma, parece não haver motivos, ou pelo menos motivos fortes, para excluir as crianças das atividades filosóficas. Parece bem coerente o fato de procurar torná-las críticas, capazes de estabelecerem critérios para seus julgamentos. E para aqueles que afirmam a impossibilidade de tal capacidade nas crianças, há de se admitir a necessidade de prepará-las para o desenvolvimento das habilidades que possam torná-las adultos mais críticos. E parece ser impossível ensinar alguém, seja criança ou adulto, a ser crítico, sem lhe dar alguma autonomia, alguma liberdade. A criança aprenderá a pensar criticamente quando estiver em uma condição que o instigue a isso e, a comunidade de investigação pode ser vista como esta condição instigante. A proposta de Lipman não é a do *senhor soberano* capaz de solucionar o problema da necessidade de

desenvolvimento do pensar crítico, da passagem de um modo ingênuo de pensar para um modo mais elaborado de pensar, mas é um caminho para isso.

Fazer filosofia é manter aberta a possibilidade de inquirir. Ao interrogar, estamos estabelecendo critérios que nos permitem estabelecer julgamentos mais próximos daquilo que podemos considerar como razoável e isso, por sua vez, estabelece a aproximação em relação ao um modo de pensar menos ingênuo e mais crítico, independente das nossas características acidentais, que não nos tira o *status* de humanos e não exclui ninguém com base em critérios como: cor, crença, nacionalidade e principalmente idade, pois “ninguém está isento de aprender a pensar” (KOHAN, 2003, p. 235).

Porém, para que tal processo educativo aconteça, é necessário que professores e alunos se percebam como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o sujeito se reconheça como agente transformador da realidade. Para que isto aconteça, é essencial o papel da escola e da família, se houver, neste processo. E, se nos vem a indagação de como esse processo pode dar-se nas famílias desinteressadas ou desestruturadas, como temos em grande quantidade nos dias de hoje? Isso reforça ainda mais a necessidade de uma educação de qualidade, pois ela é a instituição social de maior referência para as crianças oriundas deste meio. É a escola o identificador direto do desenvolvimento destas crianças e, se ela, sem o apoio da família não consegue resolver o problema da educação tem de pelo menos abrandá-lo.

CAPÍTULO 2

FATORES QUE DIFICULTAM A FORMAÇÃO DO PENSAR CRÍTICO

Não existem dois seres humanos exatamente iguais, e por isso, os identificamos como indivíduos. É possível que esta individualidade seja constituída a partir das peculiaridades das experiências, da liberdade, da capacidade de pensar ou imaginar, peculiar do ser humano. Diante do impasse da ideia de John Locke (1632–1704) da *tabula rasa* e da ideia de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) do *bom selvagem*, pesquisas revelam que o ser humano nasce com um cérebro bem estruturado (COLE; COLE, 2003, p.139-140). Mas é concebível e bastante plausível a ideia de ambos os pensadores, de que as experiências externas sejam determinantes na formação humana. Uma das grandes questões da psicologia do desenvolvimento “[...] é a maneira pela qual os fatores biológicos, geneticamente determinados interagem com os fatores ambientais para produzir resultados desenvolvimentais.” (COLE; COLE, 2003, p. 35) Este problema entre natureza e educação é um ponto importante para a compreensão do processo de aprendizagem.

A interpretação dada a estas duas fontes de desenvolvimento, natureza e educação, pode causar efeitos decisivos na estruturação da sociedade. Se há uma crença de que meninas possuem habilidades muito diferentes dos meninos, o sistema de educação pode voltar estas crianças para o estudo daquilo que naturalmente possuem mais aptidão. Por exemplo, se há um consenso de que a lógica e a matemática são aptidões do sexo masculino, os pais e professores não encorajariam as meninas a investir neste ramo do conhecimento, mas sim os meninos. Porém, se a construção do conhecimento tiver um enfoque mais educacional, a sociedade pressupõe que tanto meninos como meninas podem ser grandes matemáticos (as) ou grandes engenheiros (as) e assim por diante. Neste caso, a escola poderia oferecer uma educação igualmente matemática ou em qualquer outro ramo do saber para crianças de ambos os sexos. No entanto, não é possível considerar natureza e educação isoladamente no desenvolvimento da criança, mas a necessidade desses dois fatores no processo de desenvolvimento da vida, pois “o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a característica de um ser vivo” (DEWEY, 1979,

p. 12). Lipman acredita que o ambiente da sala de aula transformada numa comunidade de investigação proporciona o desenvolvimento e estímulo das características do ser humano, sobretudo o pensamento.

Para os propósitos deste capítulo, vamos nos dedicar à análise do “pensamento crítico” tratando das condições das escolas atuais e os entraves que professores e alunos encontram nesses ambientes para realizar os objetivos apontados pelos autores, os quais muito nos estimularam. Neste sentido, nos apoiaremos em autores dos campos da Filosofia, Psicologia e Pedagogia na tentativa de ampliar nossas observações enquanto educadora já em exercício.

2.1 AS DIFICULDADES DO ALUNO/CRIANÇA

Toda pessoa é única e ao mesmo tempo, em algum aspecto se assemelha às outras. Há uma semelhança entre os humanos, pois todos são da mesma espécie, compartilhando suas características. Até mesmo os chamados gêmeos idênticos, por terem a mesma constituição genética, são diferentes em muitos aspectos. Compreender a individualidade diante do desenvolvimento humano implica dois problemas: Aquilo que torna os indivíduos um diferente do outro e, em que extensão as características individuais são estáveis no decorrer do tempo? (COLE; COLE, 2003, p. 36).

Será a individualidade resultado da natureza ou da educação? Se atribuirmos a responsabilidade à natureza, seria possível perceber na infância o futuro da criança e a educação não teria um caráter transformador, mas apenas auxiliar. É possível que as crianças apresentem características estáveis por longos períodos de tempo, porém a estabilidade destas características depende não só da composição genética, mas também do ambiente em que elas se desenvolvem. Pesquisas feitas com crianças de orfanatos, que haviam recebido cuidados mínimos desde bebês até a adolescência, constataram que estas possuíam lentidão ao pensar e pouca inteligência, além de dificuldades emocionais na fase adulta (COLE; COLE, 2003, p. 37).

Ainda que se fizesse um estudo isolado da genética de um indivíduo, isso não seria suficiente para compreender suas características individuais, pois estas se formam dentro de um contexto: reação das características naturais, que em

contato com o meio, conseguem se desenvolver. E este meio possui formas incomensuráveis. Para Dewey, a educação é a reconstrução dos conteúdos da experiência, o que revela a interdependência entre natureza (individual) e educação (social).

A educação tem um papel determinante na vida social. É a educação que nos ensina pensar, pois para este filósofo pensar é investigar, e não se investiga sozinho, mas coletivamente, pois liberdade de expressão, respeito a diversidade de ideias e igualdade são condições para a prática reflexiva e isto só é possível ser construído levando em consideração o outro, a coletividade. O homem, por ser parte da natureza, reage e se adapta às questões práticas da sua vivência, não como alguém que assiste tudo de longe, mas sim como parte integrante desta natureza, como agente social (DEWEY, 1959, p. 371) que intervém na sua própria prática. Daí a necessidade de educar as crianças para uma racionalidade prática, para um pensamento reflexivo que compreenda seu próprio mundo.

A incapacidade causada por limitações cognitivas, de enxergar a partir da perspectiva de outra pessoa, precisa ser mitigada. É necessário quebrar esta barreira e auxiliar a criança na criação de hipóteses e na identificação do real e do imaginário, pois aprender a olhar pela perspectiva do outro a ajudará a ser mais solidária e razoável.

As dificuldades do aluno podem ser observadas no seu enfrentamento com o mundo. Talvez isso poderia ser identificado como resultante de uma sociedade que inibe a autonomia do pensamento, ou mesmo de um ambiente que não favoreceu as suas propensões naturais, como por exemplo, o não desenvolvimento das capacidades ligadas à linguagem: dificuldade em compreender e articular uma linguagem, o que dificulta a estruturação do próprio pensar ou, talvez, até devido a algum problema biológico ou mesmo pela falta de estímulo interacionista, como propôs Vigotsky. Desta forma, a presença de um adulto habilidoso com uma linguagem que auxilie na superação de discurso fragmentado, muito comum nas crianças, pode contribuir para a superação das dificuldades dos infantes, estimulando-os ao desenvolvimento do pensar. Este adulto, em muitos casos, seria o professor. No entanto, quando este apresenta as mesmas dificuldades do aluno, o ideal de educação reflexiva ou crítica se torna mais difícil de ser alcançado.

2.2 AS DIFICULDADES DO PROFESSOR

Uma formação deficiente talvez seja o motivo maior da dificuldade do professor em sala de aula. Esta dificuldade pode ser de conteúdo ou de metodologia. Pensar uma sala de aula pressupõe pensar em um grupo de crianças com modos de pensar e agir diversos; assim, este grupo é estimulado por expectativas diversas. Porém, enquanto componentes de uma mesma sala de aula, lhes são traçados objetivos semelhantes: aprender os mesmos conteúdos e com as mesmas metodologias. A motivação de um dificilmente é a motivação de outro. O nível de desenvolvimento cognitivo também é diverso numa mesma sala de aula. Desta forma, o professor precisa tomar uma atitude diante desta dificuldade. E a diversidade que poderia enriquecer o ambiente acaba por torná-lo, muitas vezes, desmotivador devido ao fato da metodologia adotada se restringir à apresentação dos conteúdos propostos aos alunos, sem de fato haver uma preocupação com o seu desenvolvimento.

As dificuldades lógicas da linguagem trazidas para a escola pelos alunos, por exemplo, quando identificadas e/ou remediadas pelo professor, aliviam problemas de aprendizagem na adolescência, período em que os conteúdos e as disciplinas são diversos e extensos (LIPMAN, 2008, p. 47). Neste período da vida escolar, a necessidade de habilidades do raciocínio é de grande valia, e os alunos com esta deficiência sofrem muito, pois devido à falha do professor de identificar o problema e realizar tentativas de superá-lo, o adolescente se depara com as barreiras em todas as etapas escolares.

A ausência de criticidade também se encontra no professor que, por sua vez, é resultado de um sistema que não proporcionou isto ao seu desenvolvimento, lembrando que este desenvolvimento envolve um processo biológico, psicológico social e que um é dependente do outro. “Ninguém está isento de aprender a pensar” (KOHAN, 2003, p. 235), inclusive o professor. Mas, diante da ideologia propagada pelo sistema capitalista, pensar a educação parece difícil para os membros de uma sociedade imbuída destes valores ideológicos. Inclusive, os sistemas educacionais estão envolvidos nestas ideologias interessantes a um pequeno grupo dominante.

Resgatar o professor da concepção de educação atrelada ao trabalho produtivo é uma proposta ousada no contexto neoliberal em que o Brasil vive. O Estado se mostra inoperante nas políticas de formação de professores. Até mesmo o conhecimento do professor é fragmentado. A educação brasileira precisa ultrapassar os limites da normatização educacional. As reformas são importantes e necessárias para mudar as práticas pedagógicas, mas isso não é suficiente, pois também é preciso voltar os olhos para a formação dos professores, com a preocupação de criar uma formação que desenvolva a consciência crítica nos educadores para tanto, é preciso repensar o modelo cientificista e imediatista da educação.

A educação precisa ser entendida como um fator, entre outros, de mudança social, não possuindo sobre si ou sobre a sociedade nenhum poder mágico que pudesse estabelecer uma nova ordem para as coisas. Porém, o que pode ser assimilável é a peculiaridade do seu potencial de transformação, a capacidade de desencadear processos de renovação crescentes em uma sociedade (CHITOLINA, 2003, p. 179).

Para que a escola mobilize esta força transformadora, precisa ser constituída por um corpo consciente desta necessidade de renovação. O professor é quem mais necessita de uma consciência crítica, de uma consciência dotada de razoabilidade e flexibilidade, pois ele é parte essencial no projeto de uma educação que valorize o ser humano e não a ideologia de um grupo dominante. A autonomia da escola acaba sendo ofuscada diante das regras e interesses capitalistas. Formar pessoas capazes de trabalho não deve ser o objetivo maior da educação, mas um de seus resultados, uma vez que o objetivo da educação não é formar para o mercado de trabalho; assim, aqueles que passam por um processo educativo consolidado, estão capacitados para este mercado.

A ciência, todo conhecimento produzido, sua organização e difusão precisam ser questionados. Não se pode suprimir o caráter questionador da filosofia frente à educação. A razão instrumental precisa ser inibida frente à razão crítica. É possível conciliar novos conteúdos curriculares com o desenvolvimento do pensar. A escola não precisa se furtar de novas tecnologias e das novas exigências do mercado, mas, para tal, não é necessário deixar-se dominar pela razão instrumental,

mas ser o aporte para a crítica, para a conscientização e compreensão da realidade frente à ideologia neoliberal. A escola é o instrumento para a concretização da democracia e o professor é a peça chave para esta proposta, daí a necessidade de se investir em formação de professores capacitados.

As dificuldades do professor frente à promoção de uma educação que de fato ofereça os pré-requisitos para uma democracia são diversos: implicam desconhecimento de conteúdos e métodos, implicam condições não propícias para a aplicação de métodos a determinados conteúdos, implica falta de entusiasmo e liberdade para ensinar. A rotina exaustiva do professor, neste caso, é desmotivante, inibindo-o de pensar novos métodos, novas possibilidades para transformar a própria condição escolar. Pois, medidas paliativas e compensatórias para superar as deficiências de um sistema educacional surtem pouco ou nenhum efeito (LIPMAN; SHARP E OSCANYAN, 1994, p. 20-21).

As políticas educacionais são feitas, geralmente, por aqueles que não estão na sala de aula, logo possuem pouco conhecimento sobre as possibilidades reais de seus resultados, assim como das dificuldades para atingi-los. Os modelos estão baseados mais no modismo que na realidade da escola. Ao professor é atribuída a responsabilidade de ensinar e transformar a sociedade rumo à justiça e a liberdade, mas não lhe é dado a autonomia para isso. Ele não pode escolher o conteúdo e raramente o método, pois com salas superlotadas não há muita metodologia disponível. Talvez, o que resta nesta situação é fazer uso de um modelo autoritário e tradicional. Desta forma, a proposta de uma educação para a autonomia, para a cidadania, não ultrapassa o âmbito legal. Ela não se concretiza efetivamente nas ações da sociedade. O professor, então, se vê amarrado pelo sistema e, quando assim não se percebe é, decerto, pelo fato de estar envolvido nele de forma ingênua, perdendo sua capacidade crítico-reflexivo ou ainda, por que nem se quer chegou a desenvolvê-la.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E O FAMILIAR

O contexto familiar, ou o contexto do lar da criança, possui grande alcance no desenvolvimento da criança. E este contexto familiar vai influenciar a ação da criança em outros contextos como a escola, o parque, etc. Os pais, ou

cuidadores, estão o tempo todo exercendo influência sobre as crianças: ao oferecer-lhes tarefas, no modo de interagir com elas, diante do seu comportamento, colaborando com a formação das suas habilidades cognitivas e psicológicas (personalidade), e assim por diante. É no contexto da comunicação familiar que a criança aprende a falar, muito antes do aprendizado escolar. No entanto,

Se as habilidades sintáticas e lógicas foram corretamente apreendidas antes do jardim de infância, estas nos assistirão durante toda a vida, pois a reunião destas habilidades é plataforma ou fundamento sobre o qual nossas vidas enquanto criaturas racionais são construídas. Todos os outros aspectos sendo equilibrados, aqueles que tiverem a sorte de possuir um conjunto intacto e funcional de habilidades cognitivas no início da aprendizagem escolar poderão atravessar a escola primária como exímios nadadores dominando uma contracorrente que carrega seus colegas (LIPMAN, 2008, p, 47).

Percebemos, então, que a forma de organização familiar, as atividades econômicas que a família exerce e o modo particular de organização das atividades cotidianas, o modo de pensar dos adultos e a forma como tratam as crianças contribuem para o desenvolvimento do infante. Muitos estudos sobre a socialização familiar (COLE; COLE, 2003, p. 441-459) têm procurado determinar a importância do comportamento dos pais para o desenvolvimento dos filhos. Estas pesquisas são feitas com base nas seguintes questões: “Que mistura de controle, autonomia e expressão da afeição contribui mais para o desenvolvimento saudável? Como os padrões de socialização familiar são influenciados pela classe social e pela etnia?” (COLE; COLE, 2003, p. 477).

De acordo com estas pesquisas, podemos elencar três padrões de comportamento familiar. Primeiro, *padrão de paternidade/maternidade autoritário*: ênfase na obediência dos filhos aos pais, desencorajamento do diálogo entre pais e filhos e forte presença de punição quando o comportamento do filho está em desacordo com o dos pais. Segundo, *padrão paternidade/maternidade com autoridade*: os pais detêm o poder, mas admitem que os filhos tenham direitos. Em vez de usarem punições para controlar os filhos, estes pais usam o diálogo para explicar as regras e raciocinar junto com os filhos. Estes pais estabelecem padrões elevados para o comportamento dos filhos, consideram o ponto de vista dos filhos e os encorajam a ser independentes. Terceiro, *padrão paternidade/maternidade*

permissivo: os pais acreditam que os filhos devam aprender com suas próprias experiências, são flexíveis nos horários e pouco exigentes com a realização de tarefas e comportamento. Outras pesquisas mostraram que cada padrão de paternidade/maternidade estava associado a um padrão diferente de comportamento das crianças na escola (COLE; COLE, 2003, p. 449).

As crianças de famílias autoritárias eram mais carentes de competências sociais e tinham pouca ou nenhuma iniciativa ou espontaneidade e curiosidade intelectual. As crianças de família com autoridade, geralmente eram autoconfiantes, alegres, curiosas e possuíam mais autocontrole. As crianças de famílias permissivas eram mais imaturas, impulsivas e tinham mais dificuldades para lidar com as responsabilidades. Outras pesquisas, ainda, conduzidas posteriormente revelaram que crianças oriundas de famílias com padrões de paternidades/maternidade com autoridade tinham melhor desempenho escolar. Ainda, foi possível identificar em pesquisa com crianças irmãs, criadas na mesma casa, pelos mesmos pais, ou seja, pressupondo que recebendo os mesmos padrões educacionais, apresentavam comportamentos totalmente diferentes. Isso nos leva à seguinte indagação: A personalidade das crianças influencia o padrão de paternidade/maternidade dos pais? Se a resposta for positiva, os pais podem adotar um determinado padrão para um filho e outro padrão para outro filho.

A socialização entre pais e filhos é determinada pelas influências econômicas e culturais. Pais muito jovens, geralmente estão despreparados para criar os filhos, demonstrando pouco interesse na educação dos filhos, menos comunicação verbal o que acaba ocasionando mais lentidão no desenvolvimento cognitivo. Outro agravante é que as mães mais jovens, principalmente aquelas sem maridos, dispõem de menos recursos financeiros, o que acaba sendo impactante na educação das crianças. Além da exclusão financeira, existe ainda a exclusão racial e as perturbações resultantes da separação dos pais, como por exemplo, ser menos exigente com as crianças, comunicar-se com elas de maneira menos eficiente, ou seja, não raciocinar junto com os filhos. Os pais podem arrumar novos parceiros e mudar novamente a rotina dos filhos. Estas experiências e muitas outras podem dificultar o desenvolvimento da criança, prejudicando, assim, o desenvolvimento de uma forma de pensar mais elaborada, mais crítica. Estas experiências são

deseducativas (DEWEY, 1971) e não contribuem para o alargamento das experiências futuras, pois:

[...] o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem, a atividade característica de um ser vivo [...] o que precisamos mais detidamente patentear é o modo pelo qual o meio social desenvolve seus membros imaturos. Não há grande dificuldade em ver-se como ele modela hábitos exteriores de ação (DEWEY, 1979, p.12-13).

A família e a escola enfrentam a pobreza, elemento que influencia todos os aspectos da vida familiar: a qualidade da moradia, o acesso à saúde, a educação, à recreação e à segurança. Este fator influencia na abordagem dos pais com os filhos tendendo, geralmente, ao autoritarismo e ao controle, visto que pode estar sendo fomentada pelo nível de estresse dos pais que recorrem às punições físicas e verbais, recusando as solicitações dos filhos e inibindo sua curiosidade natural. A proposta de universalização da educação infantil, encontrada na lei brasileira n. 9.394, LDB, e no Projeto de Lei 8.035, PNE, é uma tentativa de proporcionar bases mais sólidas para o desenvolvimento das crianças, sobretudo as mais carentes financeiramente. Atualmente no Brasil, a educação infantil vem sendo promovida com o intuito de combater o fracasso escolar entre as crianças que vivem na pobreza.

A escola, propensa a construir conhecimento a partir da proposta de diálogo, encontra dificuldades ao se deparar com crianças com comportamentos diversos, pois muitas crianças encontram dificuldades para se expressar por não terem este hábito no seio de sua família, e por isso entram em conflito com o padrão escolar mais inovador. Muitas vezes, o padrão escolar não corresponde ao padrão familiar e vice-versa, causando um desconforto nas crianças.

2.4 UMA HERANÇA CULTURAL DESFAVORÁVEL

A herança cultural de uma nação compreende suas relações com o ambiente social e natural, considerando seus bens materiais (cultura material) e seus valores, ideias e hábitos herdados, seus padrões de comportamento e símbolos compartilhados (cultura não-material). A cultura, compreendida como uma

característica singular do ser humano, só se concretiza no seio de uma sociedade, na capacidade de aprender do homem.

A transmissão da cultura se dá de maneira formal, através da escola e, de maneira informal, através da família ou do grupo de convívio. No Brasil, a educação informal parece ter um grande peso no modo de pensar das pessoas, interferindo no desenvolvimento do papel da escola. Isso talvez, devido às ideologias pregadas ao longo de sua história.

O Brasil, quando descoberto pelos europeus, teve suas riquezas exploradas pelos colonizadores, constituindo-se num contexto em que o povo nativo era menosprezado e considerado incivilizado, então, um grande número de africanos foram escravizados e trazidos para cá, para executar o trabalho braçal. Não havia, assim, uma identidade nacional, pelo menos no que se refere a uma identidade nacional forte. Mesmo no século XIX, os brasileiros com um nível de intelectualidade mais desenvolvido, conceberam os novos enfoques dados à sociedade como mais um modismo dos escritores europeus. Uma discussão séria a respeito da sociedade brasileira, apenas se tornou possível com o fim do regime escravocrata. No entanto, a ideologia da elite continuou se impondo no país, inibindo “[...] as condições necessárias para o surgimento de um pensamento crítico a respeito da sociedade e das relações a que são submetidos os indivíduos que nela vivem” (COMPARATO, 2010, p. 44). A herança autoritária da sociedade escravocrata é ressaltada por muitos escritores brasileiros, entre eles destacamos Sergio Buarque de Holanda (1902-1982) que demonstra os contrastes da formação da sociedade brasileira, o alheamento da maior parte do povo brasileiro em relação às questões políticas (2004) e, Caio Prado Junior (1907-1990) que acredita que a forma de pensar do brasileiro nos dias atuais é resultado das condições de colonização do Brasil, pois foi assim que o Brasil se inseriu no mercado capitalista.

A partir da leitura destes dois autores é possível deduzir que o desinteresse e desvalorização da educação no Brasil têm raízes muito profundas e que se propagam desde a época da colonização por ideologias de uma classe dominante que, para se manter no poder, não vê vantagens no desenvolvimento do pensamento crítico na população. Esta desvalorização da educação é acentuada, nos dias atuais, pelos meios de comunicação de massa que dão grande ênfase aos

jogadores de futebol ou artistas que tem pouca formação escolar, mas possuem rendas exorbitantes, principalmente se comparadas aos salários dos trabalhadores.

As pessoas, quando muito, valorizam a escolarização não para a formação humana, mas por uma posição social que lhe ofereça mais prestígio ou como mecanismo de se alocar melhor no mercado de trabalho. E estes objetivos são facilmente conquistados com o apoio de políticas públicas educacionais que facilitam a certificação com pouco estudo. Neste particular, podemos citar a, cada vez maior, possibilidade de aprovação automática nas primeiras séries da educação infantil e também o ensino superior na modalidade à distância. Embora os brasileiros tenham saído da condição de colonizados e de escravos, parecem não ter se libertado desta mentalidade, carecendo de uma identidade que os separem das formas de pensar impostas, por um mundo alheio, por um grupo dominante, que não faz parte da sua realidade.

2.5 OS PERIGOS DA INFLUÊNCIA EXERCIDA PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Além da influência dos pais, as crianças recebem influência dos irmãos, de outros parentes próximos, da vizinhança e pelo mundo externo ao lar que entra nele através dos meios de comunicação: tevê, rádio, DVD, revistas, internet, etc. Saber qual é o efeito dos meios de comunicação sobre o desenvolvimento da criança e que papel, os conteúdos propagados por estes, desempenham na sua modelagem, parece importar na discussão sobre o desenvolvimento dos infantes.

O contato diário da criança com meios de comunicação impressa incutiu-lhes a ideia de que as letras, os símbolos, transmitem alguma informação e isso propicia a valorização da escrita pela criança, o que é muito motivante à alfabetização. Como é sabido, filhos de pais leitores possuem mais probabilidade de serem leitores que os filhos de pais não leitores. A televisão talvez seja a maior influência, depois dos pais, no desenvolvimento das crianças. É comum vê-las imitar a fala e a expressão física de personagens televisivos. Esta influência ainda pode ser observada na preferência das crianças pelos brinquedos e comidas identificadas com imagens dos personagens preferidos. E isto não é peculiaridade somente das crianças, mas também dos adultos, os quais devem ter sido esse tipo de criança. Estas evidências revelam a influência da televisão no cotidiano das crianças e

também de alguns dos seus pais que, muitas vezes, reforçam este tipo de comportamento.

Dentre os conteúdos que preocupam o desenvolvimento da criança, por trazerem consequências negativas, quer sejam impressos ou televisivos, mas, sobretudo televisivos, estão os estereótipos sociais e a dramatização da violência. Os homens são representados sempre no controle (trabalho), as mulheres submissas, passivas e atraentes sexualmente. A representação das minorias étnicas: negros apresentados como criminosos e serviçais, nos parece uma constante. Estes estereótipos ajudam a formar conceitos equivocados, principalmente nas crianças, que estão organizando suas ideias sobre o seu lugar na sociedade. Assim, a ausência de modelos positivos de um determinado grupo étnico induz a criança a se identificar com modelos considerados pela sociedade como sendo negativos.

O estímulo à violência se propaga na maioria dos programas televisivos, inclusive em um grande percentual dos desenhos animados destinados ao público infantil. O *Pica-pau* que toma tempo da programação no período da manhã, tarde e início da noite da tevê brasileira, é um exemplo disso, e também podemos citar *As meninas Super Poderosas*, *Ben10* e *Transformers* que aparentemente inofensivos, estão imbuídos de ideologia, contribuindo para a alienação do imaginário infantil.

As agressões vistas na tevê tendem a aumentar o comportamento agressivo e impulsivo nas crianças e criar um clima cultural em que as agressões, quer sejam físicas ou verbais, passem a ser vistas como aceitáveis. O ideal seria que os pais não proibissem os filhos de assistir televisão, mas acompanhar esta experiência da criança, restringindo o acesso a programas que contenham conteúdos inadequados como sexualidade e violência expressa, direcionando-as aos programas educativos ou com diversão adequada a cada faixa etária. Uma experiência que parece ser bem proveitosa acontece quando os pais ou responsáveis assistem junto com as crianças, pois podem explicar o contexto dos programas, o porquê das ações dos personagens, etc., ampliando o entendimento dos pequenos e abrindo caminho para o desenvolvimento de um modo de pensar crítico, pois, estes momentos, são oportunidades para a construção dos valores morais e sociais. Porém, esta ideia de os pais assistirem tevê com os filhos, pode

ter um efeito negativo se o programa escolhido for de preferência dos pais e direcionado a um público adulto.

A intervenção através dos meios de comunicação (impressos, tevê, computador,) no desenvolvimento das crianças, quer sejam bebês, estejam na primeira ou segunda infância ou na adolescência, pode ser muito útil se direcionado a ajudar nos processos educativos. No Brasil, a tevê aberta parece não ter este comprometimento, exibem os programas educativos em horários não muito acessíveis ao seu público, quando os exibem.

As animações televisivas, jogos e etc., acabam contribuindo com um retardamento nas crianças para distinguir fantasia e realidade, isto é, ficção e realidade, pois seus conteúdos potencializam aquilo que é ficção, permitindo interpretações errôneas sobre a realidade. A participação e o controle dos adultos ao acesso das crianças nos programas televisivos e/ou interativos, como jogos, por exemplo, desempenha grande papel no desenvolvimento infantil, proporcionando condições adequadas para isto e também para a aquisição dos critérios de julgamento necessários em vista de uma postura crítica.

A mídia impõe modos de comportamento e valores que vão de encontro às necessidades do mercado consumista ao qual a sociedade contemporânea está inserida. Assim,

Esses valores, necessidades e comportamentos e linguagem são uniformes porque devem alcançar a todos; são amorfos, assépticos; não emancipam, nem estimulam a criatividade; pelo contrário, bloqueiam-na, porque acostumam a receber passivamente as mensagens (REALE; ANTISERI, 1994, p. 845).

Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) na obra *Dialética do esclarecimento* fazem críticas severas à chamada indústria cultural, que, segundo eles, se apropria dos meios de comunicação de massa para falsear a realidade com suas imagens que estão a serviço do poder e que amedronta o homem e tira-lhe a autonomia, a criticidade e sua genialidade. É possível fazer ressalvas à críticas tão severas a ponto de descredenciar o cinema e o rádio como componentes artísticos.

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda a dívida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

Distante da ideia de ignorar as produções do cinema e do rádio como arte, mas próximo de considerá-los instrumentos de manipulação de massa, não podemos deixar de fazer menção aos alertas destes dois pensadores da escola de Frankfurt sobre a influência negativa dos meios de comunicação de massa. Então, a arte que recentemente havia saído da submissão religiosa se encontraria submetida às regras de um mercado consumista que não tem interesse em que a sociedade se desenvolva crítica e reflexivamente. A mídia propaga a cultura de massa, isto é, uma cultura que não pertence a uma classe ou grupo de trabalhadores, como a cultura popular, nem uma cultura complexa dirigida a um público restrito como a cultura erudita, mas uma cultura que é financiada por empresas com o intuito de lucrar com reproduções simplificadas, e em escala industrial da cultura e de obras de arte, ofuscando então, a imaginação e criatividade, a sensibilidade e a crítica das pessoas envolvidas por este mercado.

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumo cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar e mais característicos, o filme sonoro – paralisam estas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimento específico, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador. Se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante dos seus olhos. O esforço, contudo, está tão profundamente inculcado que não precisa ser atualizado em cada caso para recalcar a imaginação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

A democratização da cultura, através dos meios de comunicação, como acreditava Walter Benjamin (1892-1940) ao escrever *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, infelizmente ainda está distante da realidade brasileira. Pois, a indústria cultural define o tipo de informação e o lazer que cada grupo ou classe social terá acesso. As propagandas televisivas impõem o desejo do consumo dos produtos anunciados, associando-os a imagens, signos, exageros

sobre o produto e/ou slogans, outras vezes, o consumo do produto apresentado e descrito como realização de desejos ainda desconhecidos pelo expectador. Impõe desejos e impõe medo, estimulam ou desestimulam a determinadas ações, tudo depende do interesse daqueles que patrocinam a programação. É o interesse que define o fragmento da realidade a ser usado pelos meios de comunicação para manipular e impor a forma de pensar.

Christoph Türcke (1949), filósofo alemão e professor da Universidade de Leipzig, na Alemanha, embora reconheça o cinema como obra de arte e fonte de lazer, alerta para o poder desastroso da mídia que através da sua publicidade invade a privacidade das pessoas distraíndo e afastando-as do processo reflexivo. Este tipo de distração é denominado distração concentrada e é causada por uma “metralhadora audiovisual”, ou seja, a quantidade de imagens que recebemos todos os dias, dia após dia através dos meios de comunicação sobretudo, os eletrônicos. “A metralhadora audiovisual se revelou como sua injeção coletiva e ela própria como uma substância altamente libidinosa, que adquire todo o conteúdo daquilo que na terminologia religiosa significa fetiche, até chegar ao ponto da irreconhecibilidade” (TÜRCKE, 2010, p. 314). Esta quantidade de imagens que o cérebro recebe penetra-o de tal forma que produz um estado psíquico de inquietação de desassossego e que não é percebido diretamente.

A mídia determina, de certa maneira, os sonhos das pessoas. Ela já os fornece prontos, desapropriando as pessoas de seu poder intelectual, de suas capacidades mentais, sua liberdade de criação, isso quando a educação, não as acompanha na sua exposição diante das tecnologias. Esta *metralhadora audiovisual* age como se as pessoas estivessem distraídas permanentemente, incapacitadas de fazer analogias, inferências ou de fazer qualquer tipo de interpretação ou uso do seu raciocínio. Türcke acredita que pequenos choques sensoriais são emitidos, pela televisão, tela de cinema ou computador, a cada troca de foco da câmera. Estes impulsos são quase imperceptíveis e se assemelham a uma ínfima dose de adrenalina que instiga a percepção ou atenção. No entanto, o que o ser humano recebe no seu dia a dia são bilhões de imagens, isto é, bilhões de ínfimos choques sensoriais que são comparados a uma grande quantidade de drogas sendo injetadas no corpo diariamente. E se aquela ínfima dose outrora instigava a atenção,

a grande quantidade tem um efeito contrário, sugando toda atenção do espectador como um vampiro que suga todo sangue de sua vítima.

Os refinados vampiros audiovisuais não sugam sangue, mas sim, para usar uma forma de expressão marxiana, nervos e cérebros. Eles absorvem uma enorme quantidade de excitação quando injetam, incessantemente, seu “ser notado”, sendo que eles próprios não conseguem reter nada disso, pois não se saciam em nenhum momento e sempre sugam mais. Evidentemente, tal procedimento é feito em doses homeopáticas, de tal forma que cada dose singular é completamente inócua. Mas quando há uma grande quantidade, então o caso é outro: são gotas contínuas que penetram na pedra e, há muito, se reproduziram na forma de torrente de estímulos (TÜRCKE, 2010, p. 280).

Este vício, provocado pela enorme quantidade de imagem que penetra a mente humana como projétil (BENJAMIN, 1985, p.191), está alojado num organismo físico, portando é real. Ele se constitui numa dependência da realidade do mundo virtual, uma realidade construída de impulsos elétricos que é ao mesmo tempo prepotentes e fugidios. “Sua percepção sugere que aquilo que elas representam é algo real” (TÜRCKE, 2010, p. 208). Cada impulso elétrico é um choque e, cada choque é como uma injeção com uma dose ínfima de droga que faz o organismo ficar na expectativa de mais doses. O viciado aguarda a promessa de algo novo, de experimentar o inédito, algo salvador. Para Türcke, esta expectativa ou promessa de salvação se encontra tanto na teologia, como no cinema ou na mesa de bar, e não há como suprimi-la do ser humano, mas encará-la racionalmente, o que o sensacionalismo dos meios de comunicação, a metralhadora audiovisual, inibe. Porém, as forças dominantes provocam forças de resistências, deixando em aberto os caminhos da história, possibilitando o resgate da liberdade e do pensamento reflexivo e dos próprios sonhos.

Em entrevista para a revista filosofia da Editora Escala, Türcke fala da necessidade de começar um trabalho com as crianças, na tentativa de alertar as pessoas para o impacto da distração no modo de vida atual. A área educacional tem grande trabalho a realizar:

[...] vou chamar a atenção aos impactos desse barulho, deste fenômeno de distração que vivemos e, na medida do possível, ensiná-los, ou ao menos às crianças, ensiná-las a perceber o perigo

e a insatisfação causada pela distração. Já se podem educar os meninos para se concentrarem em torno de certos jogos, se manterem no mesmo jogo, permanecer. Coisas bem simples, muitos podem, mas poucos fazem. [...] Encorajar crianças a permanecerem nos jogos com os quais estão ocupadas. Até atuar como modelo. Temos de ser modelos. É uma maneira simples de criar, digamos, pontos de concentração. Não campos de concentração, cuidado (*risos*). A concentração em si mesma ainda não é um bem supremo. Ela é uma condição de necessidade, de possibilidade para se manter capaz para certas operações mentais e intelectuais. Não é um bem em si mesmo. Há possibilidade de colocar as crianças em torno de um jogo. Mas isso não significa colocá-las em torno da indústria eletrônica de jogos, que é um tipo de jogo que distrai (TÜRCKE, 2012, p.3)

Os bilhões de imagens diárias que a criança recebe é uma máquina de concentração que faz a criança desconcentrar de si mesma para se concentrar a uma força superior, perdendo o seu poder crítico reflexivo, se entregando aos fetiches virtuais.

Assim, fortifica-se a necessidade de uma educação para uma civilização em mudança, onde a necessidade é preparar as crianças para pensar por si mesmas e, se assim não for, estaremos negando o princípio básico da democracia, da liberdade de expressão e escolha (KILPATRICK, 1974, p. 45). Assim, a educação poderá ultrapassar o limite da simples instrução, não acontecendo somente na escola, mas em todos os âmbitos da vida social. O pensamento crítico é a resistência ao desenvolvimento dos processos comunicativos da massa. A mente das massas está suprida com os estímulos do mundo virtual, e distanciando-se do mundo físico de contatos primários. “É preciso que a sociedade aprenda a resistir a essas tentações modernas” (KILPATRICK, 1974, p, 51).

CAPÍTULO 3

O PENSAR CRÍTICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL

O objetivo deste capítulo é fazer o resgate do conceito de educação integral a partir da história da filosofia considerando o conceito da *paideia* grega e da *Bildung* alemã, pois eles envolvem uma proposta de educação integral do ser humano onde está incluída a ideia de pensar crítico.

3.1 A PAIDEIA GREGA

Um retorno à Grécia antiga, do período homérico ao clássico (aproximadamente séculos X ao IV a.C), coloca-nos em contato com um conceito essencial, a *paideia*. E é este conceito que nos permite compreender como acontecia a transmissão, através das gerações, dos saberes considerados essenciais para a organização da sociedade, principalmente os valores morais, religiosos e políticos.

Provavelmente os gregos foram o primeiro povo a colocar a educação como um problema a ser discutido, problema que a partir do século V a.C com Sócrates, Isócrates, Platão e Aristóteles torna-se uma questão central da reflexão filosófica. Assim, este termo, que inicialmente continha em seu significado a *criação de meninos*, passa a carregar consigo outros significados.

A *arete* de acordo com Jaeger (1995, p. 25) é o termo que mais se aproxima do ideal de educação grego. Presente principalmente na obra de Homero, de Aristóteles e Platão, este conceito intimamente ligado à ideia de nobreza, por vezes, traduzido como virtude - o que talvez não revele plenamente seu significado. A palavra excelência, acrescentada à virtude, o traduz melhor, deixando-a mais próximo daquele ideal grego que envolve o conjunto de qualidades físicas, espirituais, estéticas (se este conceito fosse conhecido como o é nos dias atuais) e morais como: a força, a coragem, a presteza, a retórica, enfim, todos os atributos que um herói pode ter. O homem possuidor da *arete*, da *virtude por excelência*, é aquele que alcança a excelência física e moral. Tanto para Homero como para os filósofos da Grécia clássica, a *arete* é usada para designar a excelência humana, a excelência dos deuses e até mesmo a excelência de alguns animais como a força e

a coragem de um cavalo, por exemplo. No entanto, este termo se refere a um atributo dos nobres; os escravos não possuem *arete*. O senhorio e a *arete* estavam necessariamente associados assim como a força e a destreza (JAEGER, 1995, p. 26).

Se a *arete* é identificada como excelência física e moral, torna-se necessário um programa educativo que desenvolva estas duas potencialidades. Assim, o desenvolvimento do corpo se dará através da ginástica e o desenvolvimento moral, do espírito, se dará através da música. Este currículo educacional é mais adiante complementado pela gramática, pois, “o domínio da palavra significa a soberania do espírito” (JAEGER, 1995, p.30).

A partir do século V a.C, com o surgimento da democracia, a formação do homem grego deixa de ter um caráter individual e passa, então, a exigir uma formação política, uma formação que o capacite a viver na *pólis*. As cidades-estados gregas proporcionam um contexto em que cada vez mais a racionalidade é exigida e, em contrapartida, a mentalidade mítica perde espaço contribuindo para o desenvolvimento da *pólis*. A educação passa, desta forma, a ter a exigência de formar o homem cidadão e, para tal empreendimento, a ginástica, a música e a gramática não eram suficientes, seria preciso algo mais. Aristóteles considera a vida na *pólis* o mais alto grau da existência, pois tal modo de vida vem ao encontro da essência humana, pois os valores são coletivos. Assim, ele afirma:

É claro, portanto que a cidade tem precedência por natureza sobre o indivíduo. De fato, se cada indivíduo isoladamente não é auto-suficiente, conseqüentemente em relação à cidade ele é como as outras partes em relação a seu todo, e um homem incapaz de integrar-se numa comunidade, ou que seja auto-suficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem ou um deus. Existe em todo o homem o impulso para participar de tal comunidade, e o homem que pela primeira vez uniu os indivíduos assim foi o maior dos benfeitores (ARISTÓTELES, 1997, p. 15-16).

Na busca de uma educação que oferecesse condições às novas exigências de formação do homem grego, surge o ideal da *paideia*, uma educação de formação integral que tem como finalidade a construção do homem como cidadão, a construção de um homem que é capaz de fazer parte da cidade e assim tornar-se coletivamente suficiente. Seguindo esta mesma ideia, Platão propõe a

paideia como a educação capaz de tornar o homem um ser apto a viver na *pólis*, ou seja, um cidadão perfeito, afirmando o seu conceito de educação como aquela

[...] educação para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como obedecer, de conformidade com os ditames da justiça. Esta é a modalidade de educação que tentamos definir, a única, segundo o meu modo de pensar, que merece ser assim denominada. A que tem por fim a aquisição de riqueza ou de qualquer modo de força ou habilidade que não leve em consideração a razão e a justiça, é vulgar e nada nobre e não merece absolutamente o nome de educação. Porém, não discutamos por causa de um vocabulário, uma vez que fique de pé a proposição sobre que nos declaramos de acordo (PLATÃO, 1980, p. 42).

Se a etimologia da palavra *paideia* traz consigo, num primeiro momento, a ideia de criança, dos cuidados básicos da criança, durante toda a história da Grécia antiga, este termo foi sofrendo novos empregos e estendeu seu significado até o século IV a.C, onde se fixa como o ideal grego de educação que pode ser entendido como a cultura de uma civilização, da civilização grega em especial, em todas as suas concepções de criação intelectual e organização social humana, tudo aquilo que pode ser cultivado pelo espírito. Jaeger (1995) demonstra em detalhes a impossibilidade de encontrarmos um termo em outra linguagem que nos permita traduzir *paidéia*; no entanto, se fizermos uma junção dos termos cultura, na tradição latina e de *Bildung*, na tradição alemã, é possível chegarmos perto deste conceito grego.

A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo o lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência própria da educação (JAEGER, 1995, 13-14)

Tanto no conceito de *Bildung* como no de *paideia*, estão implícitos diversos entendimentos sobre o processo de desenvolvimento do infante e também o resultado deste processo. Um processo educativo que não se restringe à infância, mas que se arrasta por toda a vida. É esta flexibilidade ou possibilidade de

aprendizado constante que faz do homem um ser de formação, um ser de cultura, um espírito inconstante em busca de uma constância. Um espírito consciente da nobreza da formação do homem, da formação integral que engloba o intelecto, o físico e o espiritual (moral e estético).

3.2 A BILDUNG ALEMÃ

No final do século XVIII, a Alemanha estava num momento embaraçoso de sua história, onde a população, amargurada e degradada pelos ataques das tropas de Napoleão, compunha-se de um grande número de camponeses e um pequeno grupo de burgueses, vivendo em vilarejos. Diante destes fatos, emerge entre os alemães a necessidade de se reestruturar, de se reerguer, de se elevar enquanto nação, enquanto humanidade. Há então, uma busca pela identidade de ser, que num primeiro momento está ligada ao sentimento de nação. Na busca por esta identidade, os alemães investigam todas as áreas do conhecimento: a literatura, a filosofia, as artes de forma geral e as ciências, em busca da formação, autoformação e cultivo do homem. Desta forma, o conceito de *Bildung* ampliará a compreensão da possibilidade e necessidade de uma atividade educacional que possibilite o desenvolvimento do pensar crítico. O modelo educacional contido na ideia de *Bildung* corrobora a urgência de um sistema educacional que promova a noção de identidade, as singularidades humanas.

A filosofia e a literatura alemã do final do século XVIII e XIX trazem três modelos de *Bildung*: o clássico, o romântico e o trágico. Estas três diferentes concepções colocam a problemática da educação a partir de uma questão fundamental: O que é ser alemão? Questão que tem como pano de fundo outro questionamento: O que é ser homem? A *Bildung* alemã é entendida como formação plena, pressupondo que o sujeito tem a capacidade de formar-se a si mesmo devido às suas particularidades. A educação, então, não parece ser vista somente como um caminho para aquisição de conhecimento, ela é o instrumento que faz o homem ser homem, distintamente de todos os demais seres da natureza, nas suas singularidades.

Através da *Bildung*, os alemães tentaram responder o que é ser alemão e para tanto se voltaram para a sua história, assim como voltaram-se à

Grécia, para a história da Grécia. Desta forma, entender este conceito ajudará a compreender o que é o homem. E, para tanto, é preciso remeter também ao passado, pois aquilo que entende-se como humanidade não se constituiu num estalar de dedos, mas é resultante de um longo processo histórico.

O classicismo toma a Grécia como uma fonte perene de reflexão. Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) foi o precursor do classicismo na Alemanha. A partir da observação das esculturas antigas que resistiram ao tempo e se encontravam na Alemanha e em Roma, Winckelmann volta-se para o ideal estético grego entendendo que aquela forma tão peculiar de fazer arte representava a autêntica perfeição artística. Assim, se os alemães quisessem ser inimitáveis como os gregos, deveriam imitá-los. Embora esta frase pareça incoerente, fugindo dos padrões lógicos, nela está a ideia propagada pelo classicismo alemão, pois, se os alemães quisessem ser inimitáveis como os gregos, deveria imitá-los, uma vez que, ao fazê-lo se acercariam de perfeições que consistiam na presença concomitante do ideal e do sensível em suas obras. Desta forma, ao buscar imitar os gregos se deparariam com a impossibilidade de fazê-lo de modo pleno, já que os gregos eram inimitáveis. Assim, aprenderiam o quão decisivo e impregnante seria o processo do aprendizado.

Desta maneira, a *Bildung*, formação plena/integral do homem, é pensada a partir da arte, vindo ao encontro àquele sereno espírito artístico-cultural dos gregos. A perfeição e a serenidade estariam no equilíbrio entre as formas de conhecimento e transparecida nas formas belas de sua arte, sobretudo a escultura. Assim a *paideia*, educação grega, é almejada, como exemplo de uma formação integral que tornava o homem cidadão político e cultural, detentor de conhecimentos múltiplos trazendo consigo a perfeição. A *Bildung* clássica seria a *paideia* moderna. Os gregos, por sua arte e sua formação eram vistos pelos alemães clássicos como modelos de ser humano. Se a formação do homem grego é, ao mesmo tempo, plena e particular; plena por que envolve todas as potencialidades humanas e, particular por que cultiva em cada indivíduo aquilo que é peculiar de cada um, este modelo, então, é o que os alemães querem para si. A Grécia se apresenta aos alemães como modelo de um desenvolvimento elevado, superior, com perfeita harmonia entre os diversos aspectos (religiosos, político, artístico) que compõem uma sociedade. A partir da imitação dos gregos acreditava-se que seria possível

estabelecer a harmonia e plenitude consolidando, assim, um projeto pedagógico em que a formação envolveria todos os aspectos da cultura. Seria possível, desta maneira, imitando a harmonia dos gregos, formar uma personalidade harmônica, concretizando o projeto pedagógico que visa à formulação de uma sociedade envolvida com diversos aspectos da cultura, assim como os gregos o fizeram.

O modelo romântico volta-se à cultura do norte europeu do período medieval; o modelo clássico volta-se à cultura grega clássica e o modelo trágico volta-se à Grécia arcaica. Então, a Grécia se impõe como estável exemplo para os germânicos, na tentativa de compreender-se a si próprios. Buscavam entender a cultura, mais especificamente a arte dos gregos para entender a si como alemães.

Os românticos entendem a *Bildung* como o cultivo da alma, e esta precisa ser alimentada, ser formada. A *Bildung* é como:

[...] uma força que alimentando-se de “substâncias obscuras” – inconscientes de nossa alma, - sonhos, desejos, pulsões – brota irresistivelmente, vindo à luz. Este ímpeto natural, este poder vegetativo – busca a luz – embora incondicionado, merece cultivo, do contrário, tende a não se expandir, a não vingar. (WEBER, 2008, p.24)

Estas forças fazem parte da natureza do indivíduo, nascem da alma humana por meio de seus sonhos, instintos e desejos que se esvaem em busca de existência e é a educação, o cultivo destes impulsos que terá o homem (humanidade) como resultado. Como cultivar estes impulsos? Por meio da imaginação poética, pois Novalis (1772-1801) entende a poesia como o real e o verdadeiro, é ela quem fará o indivíduo encontrar-se a si mesmo, libertando-o de si e para si (REALE; ANTISERI, 1991. p. 29). Assim, o homem cultivará a sua própria natureza, voltando-se para a sua própria cultura e linguagem.

O modelo trágico de *Bildung* volta-se à Grécia arcaica, e diferentemente do modelo clássico, não procura a harmonia que Winckelmann enfatiza com relação às obras de arte do período clássico. O modelo trágico valoriza não a arte plástica, escultura, mas a música, a poesia e a literatura e é a literatura trágica o auge da cultura grega para alguns autores (NIETZSCHE, 2007, p. 122). Nietzsche e também Hölderlin afirmam que no plano natural existe um poder criador, uma vontade, uma potência que deixa o homem constrangido e, este poder opera

tanto no plano particular da atividade de dar forma como na *constituição do próprio ser das coisas* (WEBER, 2008, p. 24). Nietzsche acredita que o modelo clássico de *Bildung* não contempla parte da espiritualidade do povo grego, pois a estaticidade da bela forma revela apenas uma metade do modo de ser do homem no mundo; a outra metade envolve a música e a literatura, seria a parte sonora. Enquanto o classicismo se volta para Apolo, para a bela forma e para as certezas, os trágicos se voltam para Dionísio, para a tragédia, para as oscilações e incertezas.

Embora esta discussão possa parecer um problema específico do povo alemão, ela aborda um processo de formação humana, de homens, que pode ir muito além de um lugar específico ou de um povo específico, mas que pode abranger qualquer sociedade, possibilitando a compreensão de que a formação plena do homem necessita de uma série de fatores quer sejam eles filosóficos, artísticos, políticos, religiosos, etc., e esta é a proposta contida em todos os modelos de *Bildung*: uma formação plena/integral do homem onde existe espaço para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Assim,

[...] aquilo que está no cerne do problema da *Bildung*, diz respeito a qualquer ser humano, a qualquer cultura que pense o sentido a partir do seu estar no mundo, pelo menos no mundo ocidental. Particularmente, há dois problemas contemporâneos que podem ser pensados com algum proveito a partir daquela tradição já indicada. Primeiramente, o problema da delimitação de áreas específicas responsáveis por pensar os impasses e os problemas decorrentes da formação do homem. [...] Em segundo lugar, existe o problema da esterilidade da Filosofia da Educação. Estéril porque continua padecendo do universalismo em que a filosofia é fundamento da educação, algo sem o qual a educação não possuiria intelecção, sentido (WEBER, 2008, p. 25-26)

A escola ainda é vista como a única responsável pela missão de educar, de formar o homem, de torná-lo crítico, de elevar sua forma de pensar. É possível sim que a escola tenha um peso maior nesta tarefa, pelo menos no Brasil, mas querer formar o homem, num ambiente onde se coloca 40 crianças ou adolescentes, numa sala de aula quatro horas por dia sem disciplina e sem o elemento primordial, que é o conhecimento básico da própria linguagem, parece ser desconcertante, pois basta visitar as escolas públicas da nossa cidade, para percebemos que aquele ambiente não é o mais adequado para o desenvolvimento

das potencialidades humanas. E é assim a realidade escolar brasileira, as condições físicas agregadas às competências e habilidades humanas disponíveis na escola não atendem os pré-requisitos para uma educação de qualidade. Na Alemanha do século XVII já se sabia que a arte, seja ela música ou literatura, tinha um poder educativo igual ao de uma teoria pedagógica aplicada numa instituição de ensino e na Grécia, embora não possuíssem o modelo de escola moderno, sabia-se do poder educativo da arte, sobretudo a literatura.

Com a proposta de universalização da educação, a escola passa a ser interpretada como o local capaz de fornecer todo o tipo de formação. Desta forma, o ideal de educação parece não perpassar os muros escolares. A formação humana precisa ser vista e pensada pela sociedade dentro e fora desses muros, pois seus resultados vão além desses muros.

A educação é um processo social que envolve todas as dimensões do ser humano. De acordo com Morin (2001), seu sentido se constrói com a articulação dos saberes, saberes estes socialmente construídos e reconstruídos, que não são restritos ao ambiente escolar, mas se estendem por todo o ambiente social. Assim, o sentido da escola precisa voltar-se para o desenvolvimento humano, desenvolvimento pessoal e comunitário. As instituições governamentais precisam estabelecer metas que não revelem somente números favoráveis ao governo, mas que resultem no desenvolvimento das potencialidades humanas. Criticar o modelo tradicional de educação bancária não é suficiente. É preciso apresentar novos modelos, novas propostas como fez Freire. Os gregos criaram seu modelo de educação a partir de seus ideais, cujo modelo, aliás, inimitável, como propôs Winckelmann. Precisamos criar um modelo de educação que de fato leve as crianças a pensarem por si mesmas, que atenda às necessidades científicas e o espírito crítico, que promova a integração social e atenda às necessidades de uma democracia, assim como os gregos, alemães e iluministas almejavam. E, para tanto, é preciso pôr esse novo modelo em prática e não pasmar com o tradicionalismo e nada fazer. Daí a proposta louvável de Lipman de propor um método, produzir o material, praticar esse método e avaliá-lo e propagá-lo. Daí também, o nosso interesse em realizar este estudo.

3.3 A PROPOSTA ILUMINISTA DE CONDORCET

Em 1791 começou a circular em Paris a obra de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Condorcet (1743-1794), intitulada *Cinco memórias sobre a instrução pública*, que foi apresentada ao público em quatro números no jornal *Biblioteca do homem público*¹¹. Seu conteúdo é a proposta de uma educação pública, laica e democrática versando “sobre o papel do conhecimento na construção de uma convivência humana mais justa e feliz” (PIOZZI, 2009, p. 917).

A expectativa de Condorcet, assim como dos outros iluministas, era a prosperidade da humanidade em um tempo em que a razão e a justiça seriam fonte de organização em toda a sociedade. As ideias de liberdade e igualdade dos iluministas aliam-se a novas perspectivas de prosperidade para o homem, vislumbradas a partir da mecanização do trabalho e da intensificação do comércio. Em uma era de evolução e revolução, em que criou-se a expectativa de uma vida social mais justa, na qual a liberdade política poderia se concretizar.

Assim, a revolta das massas populares contra a exploração e a miséria se misturam ao ideal emancipatório dos filósofos iluministas. Para Piozzi, em meio a esta agitação toda, Condorcet percebe que:

Nem o progresso das ciências e artes, nem o estabelecimento da democracia política impediram o surgimento de novas formas de domínio e desigualdade, se os povos não fossem esclarecidos em torno das leis e regras que governam o “cosmos” das coisas e dos homens, aprendendo a aplicá-las, corrigi-las, inová-las de forma inteligente e criativa (PIOZZI, 2009, p. 918).

Desta forma, fazia-se necessário uma instrução visando tornar esclarecidos todos os seres humanos, sem se importar com questões religiosas e assegurando o exercício da cidadania através dos direitos políticos e sociais contemplados por meio de leis justas.

A busca incessante dos iluministas que promoviam de fato a reforma social e política tão desejada dependia da popularização do conhecimento. Para se alcançar tal objetivo, os filósofos iluministas acreditavam que era necessária a “[...] intervenção direta no campo da cultura e a elaboração de um projeto para a

¹¹ Em Paris no ano de 1791.

renovação educacional” (PIOZZI, 2009, p. 918). Dentro do contexto iluminista, Condorcet explana seu ideário de uma educação pública com base na laicidade, democratização e unificação, contribuindo, então, para todo pensamento pedagógico moderno e contemporâneo. Podemos perceber estes ideais na educação brasileira que, atualmente, tem como preocupação a necessidade da universalização e qualidade da educação, aliás, universalidade e qualidade são palavras constantes nos documentos oficiais dos governos federal, estaduais e municipais; a legislação brasileira busca com a obrigatoriedade a universalização da educação e seu currículo está voltado para a laicização e a qualidade da educação.

A primeira e segunda *Memória* são objetos de atenção maior neste trabalho por tratarem da natureza e objeto da instrução pública e da instrução das crianças. A responsabilidade do Estado com a instrução pública é o tema de abertura da *primeira memória*. O autor acreditava que:

Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem este princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão (CONDORCET, 2008, p. 17).

É através da instrução pública que o Estado consegue diminuir as desigualdades naturais, ou seja, desigualdades que levem à dependência, pois esta instrução proporciona a igualdade de direitos devendo promover pessoas instruídas e aptas a exercerem a liberdade por si mesmas, por sua própria razão sem se submeterem à razão de ninguém.

Com uma instrução adequada, aqueles a quem a natureza presenteou com mais talentos não dominarão os outros, mas sua superioridade será uma vantagem e não um mal para os outros, porque os conhecimentos advindos de seus talentos serão patrimônio comum a toda a sociedade. Esta idéia de Condorcet nos remete à *Política* de Aristóteles, novamente à ideia de auto-suficiência em que o homem integra-se numa comunidade a fim de usar as habilidades dos outros e oferecer a sua em prol da comunidade (1997, p. 15-16).

Se a natureza distribui talentos diferentes entre os homens, toda a sociedade poderia se beneficiar disso, pois seria impossível uma pessoa ser autossuficiente dentro de uma sociedade, a não ser que autossuficiência fosse

entendida como o poder da razão de compreender a necessidade de todos se ajudarem, cumprindo suas funções com autonomia e justiça para uma vida feliz. Aquele que não recebeu a instrução básica não poderia exercer os seus direitos como aquele a quem a educação favoreceu com tais conhecimentos, não, pelo menos, com a mesma extensão e com a mesma independência (CONDORCET, 2008, p. 18).

3.3.1 Ensino Laico

Somente uma instrução que promova a independência sem proselitismo político e religioso, pode promover o esclarecimento. Assim sendo, a instrução é uma questão política também, e não só de organização escolar (SOUZA, 2008, p. 9). Esta independência promovida pela instrução livraria os homens das garras daqueles que usam a religião e a política para dominar e lucrar promovendo a tirania e uma dependência servil.

A laicização ou independência do ensino em relação à religião e a política faz-se necessária, pois estas doutrinações obscureceriam a razão, mesmo levando em consideração que tais doutrinas pudessem, em outros aspectos, ser benéficas à sociedade. A obrigação do Estado é garantir a instrução pública para todos através de uma legislação adequada que, garanta inclusive a independência da instituição escolar, com relação ao estabelecimento de conteúdos e a nomeação dos professores. Embora os professores recebessem seu ordenado do Estado, este não poderia exercer função ideológica sobre as ações pedagógicas, pois isso seria uma submissão intelectual incompatível com a proposta iluminista. Inclusive, há de se lembrar que Condorcet reprova qualquer tipo de associação ou corporação entre professores devido ao fato de considerar o conhecimento como uma propriedade pública e não de um público exclusivo.

Os professores, exercendo funções isoladas, não devem formar corporação. Assim, não somente não se deve encarregar do ensino uma corporação já formada, nem mesmo admitir uma corporação dos membros atuais em alguma das partes da instrução, porque animados pelo espírito corporativo, eles poderiam invadir aquilo que lhes é permitido compartilhar. Essa precaução necessária não basta. Tanto os mestres de uma parte do território quanto os de um único estabelecimento não devem formar associação. Não devem governar

nada em comum, nem influir sobre nomeação para os postos que vagam entre eles (CONDORCET, 2008, p. 120).

Desta forma, os estímulos entre os professores não degenerariam em ambição e o ensino público seguiria a sua rotina sem ser regulada pelo interesse dos professores. A única instituição que estaria acima da escola seria a *Sociedade nacional das ciências e das artes*, da qual fariam parte aquelas pessoas que se destacariam nas pesquisas científicas. Esta instituição seria a responsável pelos programas de ensino nos diversos níveis escolares. O critério de ingresso para a Sociedade científica seria o mérito que garantiria a independência em relação aos motivos políticos.

Os ensinamentos escolares se restringiriam somente à instrução e não à educação, porque a compreensão de Condorcet sobre educação “abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas” (2008, p.45). A sociedade não seria livre se certas crenças ou opiniões fossem ditadas pelo Estado e seus dirigentes através da escola. Isto seria a submissão da razão à razão de outro, não havendo autonomia nem liberdade, neste caso, para aquele que estivesse submetido a tal sistema. Assim, o indivíduo educado nesse método de ensino estaria tão acorrentado como aquele que não recebeu nenhum grau instrução. No entanto, este pensador, acredita ser prudente a instrução familiar, mesmo que:

Dir-se-á talvez que ele também não seria livre se receber essas opiniões de sua família: contudo, neste caso, essas opiniões não serão as mesmas para todos os cidadãos; cada um perceberá logo que sua crença não é universal; será levado a desconfiar dela; essa crença não terá mais, a seus olhos, o caráter de uma verdade de consenso, e seu erro, se persistir, será somente um erro voluntário (CONDORCET, 2008, p.45).

Esta variedade de opiniões que as famílias oferecem seria enriquecedora para a sociedade, e os preceitos impostos pela educação doméstica logo desapareceriam num sistema de instrução onde se propõe o esclarecimento das verdades, pois o objetivo maior da educação é a submissão das opiniões ao exame livre das gerações vindouras. Outra dificuldade do poder público em relação a oferecer uma educação completa e não só uma instrução, seria a de estabelecer

tantas educações diferentes quantas religiões houvesse em seu território ou de fixar uma única crença.

Em suma, é igualmente impossível rejeitar ou admitir a instrução religiosa numa educação pública que excluísse a educação doméstica, seria ferir a consciência dos pais, se estes considerarem a religião exclusiva necessária ou mesmo útil à moral e à felicidade numa outra vida. É preciso, portanto, que o poder público se limite a regular a instrução, deixando às famílias o resto da educação (CONDORCET, 2008, p.47).

O Estado, então, não associa a moral ao ensino religioso. É a busca incessante pela verdade que fará o espírito humano se afastar do erro; então, a instrução escolar deve preparar este espírito, não podendo estabelecer doutrinas a serem ensinadas a fim de combater os enganos, aliás, isso seria um erro. Ele deve estabelecer objetivos para a instrução pública e garantir que estes objetivos sejam cumpridos. A instrução não deve fazer dos homens admiradores das leis propostas, mas torná-los capazes de avaliá-las e corrigi-las sempre que julgar necessário.

3.3.2 Democratização, Unificação e Singularidades

Uma educação democrática não pode ser dual nem em relação às posses materiais nem em relação ao sexo; assim, Condorcet propõe uma instrução que contempla os dois sexos e enfatiza, ainda, a precisão e a acuidade feminina como um talento necessário à ciência. Uma educação unificada também daria às mulheres as mesmas condições dos homens de votar e ascender a cargos públicos, Ele tinha consciência do poder da família e do seu direito de educar os filhos. Mas quais resultados esperar de pais analfabetos? Surge então, a necessidade de pais instruídos, o que é de grande importância para se alcançar uma sociedade esclarecida. No entanto, a instrução dos adultos torna necessária uma estrutura diferente em relação à educação que é oferecida para as crianças.

A instrução para os adultos poderia ocorrer em horários alternativos como, por exemplo, os finais de semana, e o espaço poderia ser o da própria escola, incluindo-se espetáculos teatrais e festas como uma opção de instrumentos de ensino. Condorcet tinha consciência que mães capazes de acompanhar a educação

dos filhos, professores e pais instruídos para exercerem a sua função na sociedade e material didático adequado precisariam de certo tempo para se concretizarem e que as *luzes* não chegariam para todos num piscar de olhos. A necessidade de uma educação profissional se daria pela necessidade de promover o bem estar social. Mas a instrução profissional não seria algo mecânico, mas um esclarecimento geral que levaria o trabalhador a executar sua tarefa com mais perfeição e beleza, pois:

O operário ignorante só produz obras defeituosas em si mesmas; mas aquele que não é inferior, a não ser pelo talento, pode sustentar a concorrência em tudo o que não exige os últimos recursos da arte. O primeiro é um mau operário; o segundo é tão somente um pouco pior do que os outros (CONDORCET, 2008, p. 23).

Quando falta instrução se sobressai não as pessoas inteligentes, mas as menos ignorantes, não aquele que é bom, mas o menos ruim. O operário bem instruído torna seu ambiente de trabalho menos insalubre, pois adquire flexibilidade em relação à repetição das rotinas irrefletidas que com a instrução e o uso da razão passa agora a ser pensada. O progresso será acelerado ao passo que aqueles a quem a natureza presenteou com certas singularidades ou talentos compartilhe suas descobertas, democratizando-as, tornando-as acessíveis a todos.

Uma instrução universal precisa ser pública, caso contrário estaria muito longe de sua pretensão de chegar a todos. Ela seria um meio de evolução da própria espécie humana, pois ofereceria a todos as condições de desenvolver as suas potencialidades

Até hoje, apenas um pequeno número de indivíduos recebe em sua infância uma instrução que lhe possibilita desenvolver suas faculdades naturais. [...] Seria, pois, importante ter uma forma de instrução pública que não deixasse escapar nenhum talento sem ser percebido e que oferecesse, nesse sentido, todos os auxílios reservados até hoje apenas aos filhos dos ricos (CONDORCET, 2008, p. 25-26).

A educação pública, gratuita, universal e unificada destaca-se como o meio mais eficaz para desenvolver os talentos que a natureza distribuiu aos homens contribuindo para a utilidade e felicidade comum. Os benefícios não devem restringir a um gênio específico, mas para o progresso do espírito humano.

No entanto os verdadeiros progressos das ciências não se limitam a avançar para frente; consistem também em estabelecer-se em torno do mesmo ponto, em reunir um número cada vez maior de verdades encontradas pelos mesmos métodos e em consequência dos mesmos princípios (CONDORCET, 2008, p.26).

Uma parte da instrução teria como objetivo colocar o homem comum em condições de aplicar as descobertas dos gênios e empregá-las em suas necessidades diárias. Outra parte da instrução teria o objetivo de estimular a criatividade e os talentos preparados pela natureza e, “[...] quanto mais verdades o espírito humano tiver descoberto, mais se tornará capaz de retê-las em número maior” (CONDORCET, 2008, p. 29). Esse aperfeiçoamento indefinido tirará o homem da condição de ser limitado para, na condição de ser ilimitado, colaborar e tornar-se parte de uma obra eterna, que vai se perpetuando de geração em geração.

A primeira instrução ou instrução básica tem por necessidade:

1. ensinar a cada um, segundo o grau de sua capacidade e a duração do tempo do qual pode dispor, o que é bom para todos, quaisquer que seja a sua profissão e seus gostos;
2. assegurar um meio de conhecer as disposições particulares de cada indivíduo, a fim de que se possa tirar proveito dessas disposições para o benefício geral;
3. preparar os alunos para o conhecimentos exigidos pela profissão à qual se destinam (CONDORCET, 2008, p. 32).

Note que, para Condorcet, a instrução básica, embora seja igual para todos, não deixa de lado as singularidades, que seriam os talentos oferecidos pela natureza a cada indivíduo que em um sistema educacional adequado beneficiará toda a sociedade. Esta instrução primária também seria a base para o aprendizado das especialidades de conteúdos de cada profissão, a qual compreenderia a segunda espécie de instrução e a terceira espécie seria a instrução científica a qual teria como finalidade aperfeiçoar a espécie humana. Para cada nível ou espécie de instrução, Condorcet salienta a necessidade de distinguir a instrução das crianças da dos adultos.

No entanto, seja qual for o nível de instrução, esta precisa oferecer condições para que o indivíduo fortaleça a sua razão constantemente, isto é, mesmo

a educação básica deveria preparar as pessoas para corrigir constantemente seus erros, alimentar novos conhecimentos e agregá-los aos já adquiridos, pois;

Não basta [...] que a instrução forme homens; é preciso que ela conserve e aperfeiçoe aqueles que formou, que os esclareça, preserve-os do erro, impeça-os de recair na ignorância; é preciso que a porta do templo da verdade esteja aberta pra todas as idades [...] (CONDORCET, 2008, p.33).

O maior objetivo da educação, para Condorcet, e para os iluministas de maneira geral, é desenvolver condições para que o homem fuja do erro; para isso, a razão precisaria sempre estar em busca das *luzes*, do esclarecimento. E admite que os homens não possuem os mesmos talentos e desenvolturas nesta busca, mas devem ser instruídos para a busca permanente da verdade por meio da razão, não se deixando levar por opiniões alheias.

Condorcet propõe uma instrução pública, inicial, de forma unificada e igualitária para todos; uma verdadeira democratização da educação, mas consciente das peculiaridades de cada indivíduo, quer pertençam a famílias ricas ou não. Ele afirma: “Nem todos os indivíduos nascem com faculdades iguais e, mesmo ensinados pelos mesmos métodos, pelo mesmo número de anos, nem todos aprenderão as mesmas coisas” (CONDORCET, 2008, p. 34). Algumas pessoas aprendem mais em menos tempo devido à sua força de atenção, da sua memória. Num sistema público é difícil como levar em consideração estas singularidades. Uma forma de levar em consideração é estabelecer vários graus de instrução de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um. E esta seria, de acordo com Condorcet, a forma de organizar uma escola que ao mesmo tempo preservasse a equidade não sendo destinada somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também não se limitando a dar atenção àqueles que tenham uma inteligência privilegiada.

Desta forma, uma instrução comum a todos pode formar as profissões específicas para a organização do Estado, aquelas ligadas à lei, inibindo assim a formação de uma aristocracia detentora, hereditariamente, do exercício destas funções, tornando-as mais cada vez mais livres.

O país mais livre é aquele no qual um maior número de funções públicas pode ser exercido por aqueles que só receberam uma instrução comum. É preciso, pois, que as leis procurem tornar mais simples o exercício dessas funções e que, ao mesmo tempo, um sistema de educação sabiamente organizado dê à instrução comum toda a extensão necessária para tornar digno de exercê-las todos aqueles que dela souberam aproveitar (CONDORCET, 2008, p. 36).

Note que a instrução é oferecida igualmente a todos, mas aqueles que melhor aproveitarem-na é que terão condições de ocupar os cargos que exigem mais discernimento. São as instituições escolares que vão garantir de fato a igualdade pronunciada na lei. Assim, mesmo o grau básico de instrução deve permitir que o homem possa escapar da estupidez, da incapacidade de ver o todo, não tomando pequenas partes como sendo o todo. Aqueles que por talento ou virtude fossem ocupar os cargos públicos precisariam das *luzes* que uma instrução pública daria, uma orientação sem interesse ou vaidade e, isso só poderia acontecer em sociedades com grande número de indivíduos esclarecidos, o que tornaria a vida mais agradável, sem ambições e desconfiança. Numa sociedade sem instrução não é possível a paz, pois esta não pode ser preservada no “seio de um povo ignorante e corrompido” (CONDORCET, 2008, p.40).

Condorcet se destaca por ser um dos pioneiros a perceber a democracia como caminho para a diminuição das desigualdades sociais e, apontar a instrução formal como necessidade para a efetivação democrática. Ele diferencia instrução de educação, “definindo instrução como os conteúdos de saber positivos e de verdades seguras e educação como o conjunto de crenças morais, políticas e religiosas” (MAAMARI, 2009, p. 68). Este iluminista atribui ao Estado a responsabilidade pela instrução, isto é, pela escola. O que é muito significativo à democracia. Para Condorcet o Estado deve ampliar a escola e torná-la obrigatória. A instrução deve ser pública, promovendo a igualdade, porém, a educação é um elemento privado ligado aos costumes e crenças familiares, devendo o Estado não interferir e dar total liberdade para as expressões individuais. Pois o que pretende é criar cidadão críticos e esclarecidos com autonomia para traçar seus próprios caminhos. Somente assim, uma democracia se concretizará; o que Condorcet pretende não é formar um cidadão patriota, mas um cidadão cosmopolita, que faz parte da humanidade e não somente de um território político.

Como observamos, a proposta educacional de Condorcet visa o pleno desenvolvimento da capacidade crítica, de uma cidadania crítica. Então, a sua postura de atribuir à escola somente a responsabilidade de instruir e não de educar está ligada a esta ideia de formação que traz consigo o dualismo entre liberdade e igualdade, pois a liberdade se refere a uma dimensão individual e a igualdade a uma dimensão social. Desta forma, nosso autor liga a instrução a uma esfera coletiva e a educação a uma esfera individual, o que segundo ele cria um estado de autonomia no indivíduo dando suporte à democracia.

3.4 A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAR CRÍTICO: PERSPECTIVAS BRASILEIRAS

Embora a escola não seja a única responsável pelo desenvolvimento de um modo de pensar mais elaborado, ela é a instituição que traz consigo características do público (sociedade) e do privado (família); desta forma, parece recair sobre ela, pelo menos é consenso no Brasil, a responsabilidade de preparar o homem para a vida em sociedade, isto é, para o trabalho e para o exercício da cidadania, se é que isto é possível na situação que uma grande parcela das escolas públicas brasileiras se encontra, como já citado anteriormente.

Um dos fatores que dificultam a escola a atingir seu objetivo de formação do homem é o distanciamento ou a ausência de uma educação de qualidade. Aqui, entendemos por qualidade não só a capacidade de exercer a cidadania política e muito menos de alocar aqueles que a frequentaram no mercado de trabalho, mas uma educação que possibilite o desenvolvimento do homem na sua humanidade. Diante de um emaranhado de teorias pedagógicas é comum ouvirmos dos pedagogos palavras como: “é preciso ajudar o aluno a atingir seus objetivos” ou, “professor que reprova o aluno reprova-se a si mesmo”, ou ainda, “escola que reprova aluno atesta sua incompetência”; estas e muitas outras frases contribuem mais ainda para a degradação da escola pública brasileira. Ora, o discurso de o professor ter de ajudar o aluno não está na ideia do professor como facilitador ou intermediário entre o aluno e o conhecimento, ou entre o aluno e uma metodologia acessível, mas à ideia de o professor facilitar a nota, que é o referencial de aprendizagem oficial. Se o aluno traz no boletim escolar um número que o

considera capacitado para seguir a série seguinte, o professor é competente, caso contrário, o professor é incompetente, pois não conseguiu ajudar o aluno a atingir seu objetivo que é galgar a série. Notemos que o objetivo não é nem sequer a formação para a cidadania, nem a capacidade para a inserção num mercado de trabalho (que pouco ou muito, tem o seu nível de exigência), mas, simplesmente, ser aprovado para a próxima etapa estudantil. O que está por traz desse discurso, também não é a flexibilidade ao avaliar, pois diversificar os instrumentos de avaliação parece ser muito coerente com a valorização da diversidade. O que está implícito é uma falsa ideia de aprendizado, que resulta numa sociedade cheia de problemas como, por exemplo, miséria, violência, etc. forçando a educação a ser condescendente.

Ao render-se ao sistema e ser menos exigente na avaliação da aprendizagem, o professor, ou a escola, de acordo com Nunes, incidem em dois problemas: um coletivo e outro pessoal. O problema pessoal tem como:

[...] consequência mais óbvia e mais perniciosa de todas é a de os alunos não ficarem adequadamente preparados. E não me refiro à preparação para o exercício pleno da cidadania, mas apenas à preparação para obter os recursos econômicos necessários a uma existência digna. O ponto fundamental é este: quando os padrões educativos da escola baixam, deitamos à rua um dos melhores instrumentos de correção de injustiças sociais (NUNES, 2001, p.2).

Aqueles que possuem recursos financeiros fartos, possuem outros instrumentos que possibilitam o aprendizado de seus filhos como o acesso a alguns lugares históricos e/ou ambientes geográficos diferentes. Já aqueles que possuem recursos poucos, veem seus filhos sem condições de se equiparar numa sociedade competitiva em seus mais diversos aspectos. Há, ainda, aqueles que pegam exemplos isolados de um ou outro afortunado que consegue dobrar o determinismo, em defesa de um modelo educacional que inibe a cidadania, que bloqueia a democracia, pois uma formação sólida é condição necessária para a concretização democrática. Para que esta formação sólida ocorra é preciso que a escola ofereça:

[...] aos discentes um conhecimento aceitável das principais obras literárias, dos principais problemas, teorias e argumentos filosóficos, dos principais acontecimentos da história e das principais teorias e

descobertas da matemática, da física, da química, da biologia, da psicologia, etc. (NUNES, 2001. p.2-3).

No entanto, há uma desvalorização de algumas disciplinas, principalmente na área de humanas, e isso culmina na manipulação do modo de pensar e de agir das pessoas através de uma ideologia propagada pelos meios de comunicação de massa, distanciando cada vez mais aqueles que seriam os cidadãos de sua cidadania, de um modo de pensar mais exigente, mais crítico.

O segundo problema, o coletivo, são as implicações de uma educação de má qualidade sobre a comunidade. Lembrando que o sistema educacional propõe afrouxar a exigência durante o processo avaliativo, a fim de promover a universalização da educação, alguns sistemas nem usam critérios como o resultado de avaliações para sequência escolar, uma vez que todos são considerados automaticamente capacitados para cursar a série ou etapa seguinte, independentemente de seu grau de conhecimento. Isto acaba criando um abismo ainda maior entre os filhos dos pobres e os filhos dos ricos. Se uma empresa é exigente com o padrão de qualidade de seu produto, acredita-se que dificilmente os produtos ofertados por ela terão defeitos. Assim, se a escola não for exigente com seu nível avaliativo, o certificado por ela emitido não revelará de fato o aprendizado que o aluno deveria ter. E se uma dada profissão tem como exigência um nível X de escolaridade é porque pressupõe que aquele nível ofereça as condições necessárias para a sua realização.

É comum ver a divulgação pelos meios de comunicação que, no Brasil, falta mão de obra qualificada, que os jovens não estão atendendo as necessidades do mercado de trabalho, e que é preciso se qualificar. Ora, o ensino médio público é a continuação de um ensino fundamental público deficiente. O resultado do ENEM - Exame nacional do Ensino Médio – revelou que os alunos de 63,64% das escolas brasileiras, que participaram do processo, ficaram abaixo da média e, 99% destas escolas são públicas¹². Não é preciso muita instrução para conseguir certificados destinados a estas etapas educacionais. Eles são facilmente adquiridos, para aqueles que possuem uma idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio). Outra ideia equivocada é “facilitar” a

¹² Cf. <http://sistemasenem2.inep.gov.br>.

avaliação para os estudantes noturnos, pois, argumenta-se que eles trabalham durante o dia e não têm o mesmo rendimento que aqueles que podem estudar no período matutino. Que coincidência infeliz, aqueles que são menos providos de recursos e precisam trabalhar enquanto estudam, acabam por receber uma educação mais deficiente em relação aos afortunados que não precisam trabalhar em seu período estudantil! Isso parece reforçar ainda mais as desigualdades. Os filhos dos pobres recebem uma educação mais fraca que a dos mais abastados porque precisam trabalhar.

Ironicamente, realmente parece ser difícil encontrar mão de obra qualificada para atividades que não precisa de qualificação, como: estoquistas, auxiliar administrativo, repositor ou caixa de supermercado, etc., atividades simples que qualquer jovem que não tenha experiência seria capaz de executá-las com, talvez, uma semana de aprendizado, se tivessem um ensino fundamental de qualidade. Contudo, não conseguem executar estas funções sem um treinamento maior, pois são jovens formados por uma educação deficiente, que não prepara os estudantes para pensar criticamente, não os prepara para a cidadania, nem para o mercado de trabalho, pois seu único objetivo é promover o aluno para a etapa seguinte. E há ainda aqueles que, em defesa da aprovação, petulantemente apontam para o professor e dizem: “o que você lembra daquilo que estudou na 5ª série?”, dando a entender que o fato de o aluno não ter tido resultado numa disciplina ou noutra não interfere em nada na sua aprendizagem.

Diante dessa conjuntura, entendemos que é preciso reforçar a ideia de que a escola é um dos caminhos, um bom caminho, para o desenvolvimento do ser humano. É provável que o conteúdo visto no início do período letivo não esteja viva na mente do estudante no final do mesmo período, mas se naquele momento de aprendizagem houve um esforço intelectual de compreensão, e assim sendo nas mais diversas disciplinas, este aluno estará cada dia mais apto a compreender o mundo que o cerca, identificando os problemas e apontando soluções. A escola não oferece somente conteúdo, mas possibilidade de desenvolvimento das particularidades e potencialidades que há em cada ser humano. O conteúdo precisa ser visto como meio e fim e não somente como o fim daquilo que a escola propõe. É através do conteúdo que o aluno aprenderá a fazer analogias, deduções, induções, articular a sua fala para ser compreendido e compreender o outro na sociedade,

classificar, estabelecer critérios, analisar, enfim, desenvolver a sua humanidade. Se o mercado de trabalho está cada vez mais exigente de pessoas criativas e capacitadas para o trabalho, a escola está cada vez menos exigente.

É fácil compreender porque há tanta procura da indústria por mão de obra qualificada. Com uma educação tão pouco exigente, entende-se a falta de mão de obra qualificada até mesmo para atividades que não exigem qualificação específica. Isto é um descrédito para o Brasil, pois diminui a capacidade produtiva do país trazendo consequências para toda a sociedade.

Acreditamos que, se o nível de exigência avaliativa for exercido por todos dentro de uma escola, os alunos se conscientizarão mais facilmente da necessidade de estudar, tendo mais conhecimento, o que irá melhorar gradativamente seus desempenhos nas avaliações, tanto internamente como nas avaliações externas (como a Prova Brasil e o Enem). No entanto, quando apenas um professor, isoladamente, é exigente com os resultados da aprendizagem, ele acaba por cair em descrédito, é criticado pelos alunos e pela própria equipe diretiva. Por isso, é importante o papel da escola frente a estas questões e se possível estabelecer critérios padronizados da verificação da aprendizagem.

O papel desempenhado pela escola na formação do pensamento crítico é fundamental, e esta forma de pensar, embora pareça coisa de adulto, está sendo pensada nesta pesquisa como uma possibilidade também para os pequenos. Acreditamos ainda que os próprios conteúdos escolares são bases sólidas para o desenvolvimento deste modo de pensar, o qual tem na filosofia e nas ciências a sua forma mais visível, cuja origem remonta à Grécia clássica.

Porém, é preciso que a escola se faça presente no processo de desenvolvimento desta forma de pensar. Ao ensinar uma teoria científica, o professor se vale dela para instigar as crianças a um esforço intelectual de compreensão dos resultados, mas muito mais que isso, o professor deve suscitar o modo de pensar e agir que originou a teoria. Observamos que as escolas têm enfatizado os resultados das teorias científicas enquanto deveriam ensinar o modo como se chegam a estes resultados. A ênfase dada é maior na aprendizagem dos conteúdos do que no modo inovador de pensar estes conteúdos. Não que se deva deixar o conteúdo de lado para ensinar o pensamento crítico, até por que o conteúdo é necessário para o desenvolvimento de qualquer forma de pensar, seja ela crítica

ou não. Contudo, durante uma aula de ciência, por exemplo, o professor pode explicar uma teoria científica ou propor uma situação que possibilite o aluno a chegar à teoria ou a algo próximo dela - e esta ideia está nas novelas de Lipman, pois conteúdos não estão em destaque, mas diluídos dentro da literatura, dentro de exemplos cotidianos. Os conteúdos são importantes à medida que levam ao aluno desenvolver suas habilidades de raciocínio. Parece haver uma interdependência entre os conteúdos e as habilidades que esses desenvolvem.

O autor estadunidense propõe situações cotidianas que instiguem os alunos a caminharem rumo a uma teoria ou outras possibilidades. Para ele, a escola tradicional não faz questão de aproximar as grandes teorias científicas ou filosóficas ao cotidiano dos estudantes.

Observamos também que o modelo presente hoje, na maioria das salas de aula brasileiras (difícil de nomeá-lo), também não consegue fazer esta aproximação. Ao contrário, raramente consegue transmitir o conhecimento técnico que o próprio modelo tradicional conseguia. As escolas brasileiras estão impregnadas de proposta de liberdade, mas esta liberdade não vem acompanhada de responsabilidade. As políticas públicas direcionadas às escolas buscam os resultados quantitativos, numéricos, e não qualitativos voltados para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Expor a teoria científica ou filosófica e propor uma discussão moral, por exemplo, sobre seus resultados é um meio para aguçar o pensamento, pois o aluno vai formular respostas e, para tal, vai refletir sobre aquela situação levando em conta sua forma de pensar e a forma de pensar do autor da teoria. E ao compartilhar sua ideia com os demais colegas e as ideias dos colegas consigo, o conhecimento deixa a sua esfera individual e passa a se constituir no âmbito da coletividade, uma discussão crítica necessária à democracia. No entanto, isto parece difícil de ser realizado quando pensamos em professores formados numa tradição, segundo a qual, somente os conteúdos eram privilegiados. Assim, vemos que fomentar o pensamento crítico nas escolas brasileiras torna-se difícil, embora não sendo impossível, não por um único fator, mas múltiplos. Primeiramente, falta o requisito básico que é o conhecimento de algum conteúdo de maneira satisfatória para se propor uma crítica. Segundo, se os professores e a escola não têm uma postura crítica, fica difícil transmitir isso aos alunos. Terceiro, as políticas de estado e de

governo, não contemplam esta forma de pensar dando ênfase ao número de aprovações, sem se importarem com a qualidade da aprendizagem. Quarto, salas superlotadas, principalmente no ensino fundamental, inibem qualquer forma sofisticada de pensar. Poderíamos ainda elencar outros fatores, mas estes parecem suficientes para justificar as dificuldades de uma proposta educacional, como a de Lipman e a de Condorcet, que propicie o pensamento crítico, a qual sem a participação ativa do aluno na sala de aula, se torna comprometida. Assim,

Se a escola não pode ajudar as crianças a descobrirem o significado de suas experiências, se essa não é a sua função, então não há nenhuma alternativa senão deixar o sistema educacional nas mãos dos que podem melhor manejar o consentimento das crianças de serem manipuladas [...] Se, por outro lado, significado é o que as crianças desejam e têm o direito de esperar do processo educacional, então isso nos esclarece sobre os verdadeiros incentivos que devem ser aplicados para motivá-las. Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta. (LIPMAN; SHARP & OSCANYAN, 1994, p.23)

A escola carece ser um local propício para a compreensão e o desenvolvimento das experiências humanas. Lipman defende um novo modelo de escola que intenta em superar o modelo tradicional, contexto em que o infante é podado a todo instante em sua capacidade intelectual e criativa. O autor defende o direito da criança em desvelar, em descobrir seus significados, e um dos espaços adequados para tal experiência é a escola. É a escola quem vai oferecer desenvolvimento cognitivo que cada criança carece para desenvolver suas potencialidades, ela é um instrumento de liberdade (MAAMARI, 2009, p. 75).

3.5 O QUE IMPLICA O CONCEITO DE RAZOABILIDADE EM LIPMAN?

Como vimos, Lipman, assim como tantos outros, criticou o modelo tradicional de educação de seu país, propondo a superação deste modelo por um modelo reflexivo que proporcionasse mais autonomia de pensamento ao aluno, que levasse a criança e/ou adolescente a pensar por si mesmo, a julgar por si mesmo e,

para tal, este aprendiz precisaria compreender as suas experiências, compreender e discutir o que está à sua volta, o mundo que o cerca. Entende que essas habilidades precisam ser desenvolvidas na escola, na coletividade, com seus colegas que compartilham experiências similares. É através do diálogo que se aperfeiçoa o pensamento. Desta forma, nosso autor acredita que a *comunidade de investigação*, termo com o qual denomina a sala de aula, é um excelente caminho para desenvolver o pensamento crítico, para assegurar às crianças uma forma de pensar mais elaborada que as tornarão adultos críticos, capazes de fazer a democracia acontecer.

O que Lipman espera da escola é que ela proporcione um conhecimento que não seja somente racional, mas um conhecimento que vai além da razão, que considere outros aspectos da humanidade como a capacidade ética e estética. Conhecimento este, indispensável para o exercício da democracia. Esperar da escola a transmissão da ciência está muito aquém das necessidades de uma vida socialmente democrática. A democracia exige pessoas razoáveis e não somente racionais. A diferença consiste nas limitações do segundo termo. Pois, para ele, as responsabilidades da escola não se limitam ao conhecimento racional, à transmissão e à reprodução do conhecimento científico, mas vão além desta proposta.

A escola também traz em seus objetivos formar pessoas autônomas, capazes de exercer sua cidadania. E para tanto, sua conduta “[...] não pode apresentar a mesma precisão e exatidão da racionalidade contida na ciência” (HENNING, 2005, p. 3), mas na razoabilidade, isto é, na capacidade de fazer julgamento levando em conta não somente os padrões formais do raciocínio, mas estabelecendo critérios de julgamento que envolvem todos os aspectos da vida humana como, por exemplo, os aspectos morais. A razoabilidade pressupõe julgamentos salutareis em todas as ocasiões, sejam elas éticas, estéticas ou racionais e, de acordo com Lipman, sem uma proposta educacional *para o pensar*, esta razoabilidade acaba se perdendo dentro dos processos de ensino e a aprendizagem escolar, culminando por enfraquecer a democracia.

A fim de superar esta deficiência na qual a educação se encontra, nosso autor propõe o ensino de filosofia para criança como ponto inicial ao desenvolvimento da razoabilidade nas crianças e adolescentes. Assim, cabe à

disciplina de filosofia resgatar o elo perdido entre as áreas do conhecimento humano, uma vez que sua especificidade é o pensar bem.

O pensamento razoável, de acordo com Lipman (2008), envolve o pensamento crítico, o pensamento cuidadoso ou ético e o pensamento criativo. E a filosofia é a disciplina que pode oferecer com excelência todos estes âmbitos do conhecimento e interligá-los, tornando-os mais acessíveis à compreensão das crianças e dos adolescentes. Lembrando que nosso conceito de filosofia está ligado ao diálogo, e não de uma disciplina intelectualizada destinada a poucos. Esta disciplina poderá oferecer condições para um pensamento criterioso, autocorretivo, cuidadoso com o pensamento do outro e criativo e flexível na elaboração de novas alternativas de pensamento. Um pensamento razoável é capaz de propor a superação do dogmatismo através da cordialidade, da cooperação e da empatia, tornando a sociedade menos ríspida e mais agradável para se viver. Esta forma de pensar se desenvolveria nas investigações feitas através dos diálogos na sala de aula.

Enquanto Dewey propõe o método científico como condição de investigação, Lipman propõe a investigação filosófica como caminho para o desenvolvimento do pensamento, como condição de uma educação verdadeira, pois ela envolve diferentes modos de pensar e, através da interação ocorrida na comunidade de investigação, isto é, na sala de aula, as crianças aprendem a falar, a ouvir e a defender seu ponto de vista, formulando boas justificativas. E para dar boas razões aos seus argumentos o aluno se instiga constantemente a compreender cada vez melhor o mundo que o cerca, tornando o seu conhecimento cada vez mais amplo. O crescimento intelectual, proporcionado por uma *educação para o pensar*, melhora a maneira de viver, aperfeiçoando as relações sociais rumo à democracia, uma vez que as ideias se transformam em ações sociais.

O conceito de razoabilidade em Lipman traz consigo a mesma ideia que o direito traz de razoabilidade em um de seus princípios denominado princípio da razoabilidade. Este princípio busca equilibrar a lei escrita com a aceitação de pessoas consideradas em sintonia com o bom senso. A ideia contida neste princípio é chegar a um valor aceitável dentre as possibilidades. Sua função é permitir uma solução razoável, admissível para um problema jurídico concreto, levando em conta as possibilidades políticas, culturais, econômicas, etc. que envolvem o problema e,

ao mesmo tempo, tendo como parâmetro a lei, mas sem deixar de levar em conta todas as situações que envolvem o conflito social em questão. Este princípio possibilita uma adequação prudente e apropriada na decisão do representante da justiça; assim, acredita-se evitar possíveis injustiças, pois permite analisar o caso levando em consideração as suas circunstâncias. Enquanto as regras ou leis pressupõem objetividade, os princípios pressupõem subjetividade, o que possibilita uma análise para além das leis.

Enquanto o pensamento racional puro da lógica formal tem a natureza meramente explicativa de conexões entre idéias, entre causa e efeitos, a lógica do razoável tem por objetivos problemas humanos, de natureza jurídica e política, e deve, por isso, compreender ou entender sentidos e conexões de significados, operando com valores e estabelecendo finalidades e propósito (COELHO, 1997, p. 100-101).

Da mesma forma, que a objetividade e a racionalidade da lógica formal não é suficiente para resolver os problema do direito, a racionalidade e a objetividade do conhecimento científico também não é suficiente para resolver os problemas humanos do dia a dia, no seu convívio social. O princípio da razoabilidade se revela como instrumento fecundo para auxiliar a interpretação dos textos da lei e dos conflitos sociais impedindo deliberações judiciais arbitrárias. Da mesma forma, só que em outra esfera, a razoabilidade proposta por Lipman ajudaria o cidadão a exercer sua cidadania concretizando, assim, o ideal democrático. A pessoa razoável é aquela que busca a adequação, a moderação e a prudência nas ações.

Para Lipman, não são apenas os adultos que podem possuir razoabilidade, as crianças também podem, e a escola é a grande fomentadora desta possibilidade. Mas, quando a escola traz consigo o entendimento de que a criança possui grandes limitações de bom senso de raciocínio, a escola acaba privando-a da autonomia de pensar, fomentando a ingenuidade e não o bom senso. A escola parece estar numa constante disputa com os meios de comunicação de massa, que com uma programação voltada para o público infantil, tende muito mais a educar para o consumo do que educar para a criticidade.

Entendemos com Lipman, que a ideia de uma educação integral do homem deva estar ligada primeiramente à sua infância. Ademais, no modelo de sociedade contemporânea, a infância está atrelada à ideia de escola e a escola à ideia de educação. Daí, a necessidade de fortalecermos esta instituição.

Direcionar a criança para um senso crítico, possibilitando-a a fazer julgamentos e ter ações razoáveis, não é enchê-la de responsabilidade tolhendo sua infância, mas possibilitar a ela a admiração, o maravilhamento com o mundo, é ampliar cada vez mais a sua imaginação, proporcionando um conhecimento de si e, conseqüentemente, um conhecimento da sociedade. Pois,

Não é raro confundir pensar por si próprio como pensar para si próprio e ter a noção equivocada de que pensar solitário é equivalente ao pensar independente. Contudo, nunca estamos tão dispostos a pensar para nós mesmos como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com outros (LIPMAN, 1990, p. 178).

É nesta investigação compartilhada que a criança aprende a pensar de modo crítico, falando abertamente daquilo com que se maravilhou e ouvindo o colega falar das suas admirações. E a escola parece ser o ambiente mais adequado para proporcionar o compartilhamento do pensar autônomo, tendo em vista o fato da fala permitir uma organização no modo de pensar devido à necessidade de nos fazermos entender pelo outro. O espanto e a admiração com o mundo desencadeiam uma série de ideias que o raciocínio vai organizando e tornando compreensível ao próprio sujeito, e este processo é facilitado quando a escola dá abertura para que as experiências ou sensibilidades sejam compartilhadas. A interdisciplinaridade, assim como a presença do ensino de filosofia para crianças no currículo, é uma das possibilidades.

3.6 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FOMENTO AO PENSAR CRÍTICO

A escola é, ainda, a fomentadora dos projetos interdisciplinares, que podem contribuir de modo significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças. Se entendermos a filosofia, também, como uma forma crítica de ver o mundo, não estamos restringindo o ato de filosofar ou de pensar criticamente

como sendo algo exclusivo da filosofia, sendo possível admitir que as outras disciplinas escolares, que não a filosofia, também possam fazer filosofia a partir do momento que seus conteúdos sejam transmitidos de maneira crítica. Mais rica seria ainda a aula, proporcionando mais desenvolvimento para as crianças e/ou adolescentes, se isso ocorresse de modo interdisciplinar, ou seja, as disciplinas fazendo as suas amarras e deixando claros os seus limites e afinidades. Teríamos então, a visão do todo e das partes ao mesmo tempo, e este seria o caminho próspero para a emissão de juízos de valor que seriam refutados e reformulados constantemente numa proposta interdisciplinar com as crianças. Pois elas trocariam suas experiências sobre o assunto posto em questão e passariam a cogitar possibilidades ou situações até então não imaginadas. Toda esta situação em que a criança se encontraria estaria lhe preparando para o acesso à democracia. Por quê?

O objetivo da proposta interdisciplinar, quando pautada no desenvolvimento da criticidade, do desenvolvimento do pensar bem precisa ser organizado de maneira que as crianças possam perceber as amarras o conhecimento e dialogar sobre seu modo de entender o que está sendo proposto. A interdisciplinaridade necessita ultrapassar a fala do professor, os alunos precisam ser instigados por ele ao assunto, que lhe proverá a informação básica. A verdadeira interdisciplinaridade acontece quando as crianças estabelecem comparações com os conteúdos, unindo ao diálogo suas experiências e passando à compreendê-las melhor, pois estão compreendendo o mundo que os rodeiam. E a grandiosidade destas ações refletirá no cidadão do futuro.

Um projeto educativo assim considerado, tem como pano de fundo as múltiplas formas de entender o mundo. Talvez, a noção de mundo da criança seja apenas a sua cidade, ou apenas o seu rol de amigos, mas esta noção vai se ampliando ao longo da vida com as suas próprias experiências. Podemos então estender a proposta de *educação para o pensar* de Lipman a todas as práticas escolares. Embora seja a filosofia a disciplina que tem como objeto específico o pensamento, uma prática pedagógica para o pensar, que tenha como preceito o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e do estabelecimento de valores que prezem a razoabilidade, pode ser buscado em qualquer prática pedagógica, em qualquer disciplina dentro do processo de ensino e aprendizagem, devido ao fato de que “[...] a criança está cercada por um universo que é completamente problemático,

um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento como provoca o encadeamento de ações” (LIPMAN, 2008, p. 23).

Ao chegar à escola, a criança espera um espaço diferente do espaço familiar, mas geralmente acaba tendo as mesmas frustrações, sendo considerada despreparada para falar e com uma enorme cobrança para agir corretamente. Mas, as crianças, muitas vezes, não entendem “por que aquele é o jeito de agir corretamente”.

A filosofia se destaca então, como a fomentadora dos projetos interdisciplinares, pois nenhuma outra disciplina tem a flexibilidade de fazer pontes entre os conhecimentos, como ela é capaz. Por exemplo, diante das questões como: o porquê de certos padrões de comportamento serem considerados corretos, ou ainda, por que a ciência, a história, a geografia, a matemática, sozinhas ou isoladas, seriam ou não suficientes para um esclarecimento satisfatório sobre problemas morais ou políticos – isso pode se constituir numa preocupação significativa para a filosofia. O problema da interdisciplinaridade atrai a disciplina. Pois, a linguagem, por exemplo, sem os conceitos históricos, culturais geográficos, científicos, etc., perde o seu valor. Mesmo somente se o professor de língua portuguesa, no caso das escolas brasileiras, se propusesse a explicar este problema, ele precisaria recorrer a outras áreas do conhecimento como a história, antropologia, ciência, etc., para conseguir dar clareza à sua fala. E a filosofia poderia ajudá-lo a obter ou a constituir a sua visão de conjunto.

As crianças parecem carregar consigo a curiosidade, a facilidade e o entusiasmo para questionar o mundo à sua volta. Quando a escola usa esta curiosidade em favor do aprendizado, a educação formal atinge grande potencialidade, mas quando a escola não ajusta mecanismos para aguçar a curiosidade e a imaginação, acontece aquilo que chamamos de fracasso escolar.

Assim, propomos nesta pesquisa, a interdisciplinaridade como fomentadora da imaginação, da curiosidade, as quais, no nosso entendimento, se constituem em pontos de partida para uma investigação em busca do conhecimento gradativamente mais sofisticado a cada experiência, a cada descoberta e redescoberta do sujeito, que ao chegar à fase adulta se torna capaz de se organizar socialmente por meio de ações democráticas.

As discussões interdisciplinares, quando bem desenvolvidas, se realizam num contexto comunitário e cooperativo, possibilitando à criança criar seus próprios conceitos, em cujo processo poderá abandonar ou reafirmar os conceitos prontos fornecidos por seus professores ou pela tradição. A troca de informações entre áreas diferentes proporciona, aos alunos, possibilidades de autocorreção, e autocrítica, pois através destas práticas, a criança se dá conta de que as coisas não se constituem isoladamente, podendo perceber as relações de causa e efeito, mesmo que estes termos lhe sejam estranhos. A riqueza dos diversos pontos de vista sobre a realidade, até sobre o mesmo objeto, resultam numa atmosfera instigante e propícia ao desenvolvimento do pensamento. Assim, o sentido obtido desse processo facilita a reorganização da experiência vital que sustenta a própria existência.

Esta proposta de trabalho escolar parece tornar a realidade mais acessível às crianças. Estas, por sua vez, veem os conteúdos escolares muito distantes do seu dia a dia e isso não deveria ocorrer, no entanto, ocorre, não necessariamente por que os conteúdos e as experiências das crianças sejam distantes, mas, talvez, porque o sistema educacional não sejam satisfatório ou educativo de fato.

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além de seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações. Sucede o mesmo quando se impõe ao estudante um grande número de assuntos ou fatos desconexos, não lhe concedendo tempo nem oportunidade para que pondere seu sentido (DEWEY, 1959, p.41).

Quanto mais próxima do cotidiano das crianças a escola estiver, mais sentido ela faz para a criança. O encontro com um conhecimento mais elaborado, mais crítico, parte de um ponto já conhecido no qual vão se agregando novos fatores e perspectivas, novas ponderações. A criança vai então construindo seu repertório de conceitos a partir das suas experiências e estes conceitos vão se

sofisticando de acordo com as possibilidades de suas experiências adicionais. Talvez a ponte, a ligação entre o conteúdo escolar e o cotidiano fora da escola esteja enfraquecida, porque a escola não tem conseguido proporcionar experiências significativas para a criança. Vemos a interdisciplinaridade como uma provocação às novas experiências, que permitirão o alargamento dos conceitos da criança.

Defendemos a filosofia como disciplina do currículo, o que não impede trabalhá-la de maneira interdisciplinar dentro das outras disciplinas ou estabelecer conexões com os conteúdos das outras disciplinas do currículo, uma vez que faz parte da natureza da filosofia a compreensão do todo e das partes de um problema ou assunto discutido. E se a proposta é desenvolver o pensamento crítico, há de se convir que este atinja todos os âmbitos do conhecimento humano

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Nossa argumentação vem mostrando que a filosofia para crianças ou a filosofia com crianças constituem abordagens filosófico-educacionais com a possibilidade de desenvolver as potencialidades do pensar, do falar e do agir humanos. Essas abordagens têm uma filosofia da infância e para a infância, fazendo-se necessário esclarecer a idéia ou conceito de infância que esta pressupõe e as implicações práticas de um pensar bem.

4.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA

Quando falamos em infância, estamos nos remetendo a um período da vida humana que se inicia com o nascimento e vai até a chegada da adolescência, isto é, até aproximadamente aos doze anos. Consideramos este período uma fase de intensa percepção do mundo através dos sentidos e pela ação. Quando falamos em infância não estamos nos referindo àquele sentido etimológico de *in-fans* = aquele que não fala, mas nos referimos àquela fase que vai do nascimento até o início da adolescência.

Assim, num sentido mais objetivo ou científico, nos apoiamos nas definições apresentadas por Cole e Cole, a saber: zero até dois anos e meio = bebê; dois anos e meio até seis anos = primeira infância; sete até doze anos = segunda infância; treze até 19 anos = adolescência e; a partir dos dezenove anos considera-se o indivíduo já um adulto (COLE; COLE, 2003, p. 63). Existem outras nomenclaturas que definem a fase do bebê como a primeira infância, a idade entre dois anos e meio até seis como segunda infância, e a idade de sete a doze anos como terceira infância. Sobre isto não fazemos objeções, já que é uma questão de nomenclatura.

Na fase bebê temos a adaptação ao ambiente, o desenvolvimento da memória e da capacidade sensório-motor, pensamento simbólico e diferenciação do *self*. Na primeira infância, destacam os variados níveis de desempenho e identidade do papel sexual. Na segunda infância, destacam-se as atividades em grupo e as regras. Na adolescência, destacam-se o desenvolvimento do raciocínio

formal e a atividade social orientada pelo sexo. No entanto, quando falamos de infância não estamos falando de um padrão estático, mas de algo em permanente construção (ARROYO, 1994). E acreditamos que esta construção é feita socialmente, assim sendo, cada sociedade e cada tempo, concebe esta fase da vida de uma forma diferente. Philippe Ariès, (1914-1984) em *A história social da criança e da família*, demonstra esta variação do conceito de infância e a sua evolução no tempo e ampliação na modernidade.

Ao longo da história a criança foi vista de muitas maneiras, hora com desprezo, ora sem importância, ora como mão de obra barata, como um adorno, como adulto, como ser incapaz, etc. Áries destaca a elaboração de um conceito de infância, tal como temos hoje, com a modernidade, pois até então a mortalidade infantil não despertava muito sentimento nas famílias e a perda de um filho era visto como algo normal. A modernidade trouxe consigo dois sentimentos em relação à infância, um ligado à paparicação e outro ligado à moralização. E este sentimento de moralização surge da necessidade de resguardar e disciplinar as crianças influenciando toda a concepção de educação do século XX, quer seja rural ou urbana (ARIÈS, 1981, p. 162).

Hoje a pedagogia e a psicologia interpretam a infância como uma fase decisiva no desenvolvimento do ser humano. A partir desta concepção, as políticas públicas e as legislações parecem conceber a infância como um período de lazer, um período onde a espontaneidade ou atividade livre representam saúde. Porém, como existem diversidades culturais, e partimos da ideia de que os conceitos são construções sociais, cada sociedade, cada cultura possui uma concepção de infância diferente, tornando o “mito da infância feliz” problemático, pois a felicidade e a infância passam a ser concebidos de acordo com os hábitos e cultura de cada grupo social. Como reconhecimento dessa fase da vida humana e a importância dada a ela, a criança passa então a ser sujeito de direito, criando-se uma legislação específica com a finalidade de proteção da criança. Assim é que surge a Declaração Universal dos Direitos da Criança e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

A evolução e mudança no conceito de infância permitem à criança não ser mais vista como um vir-a-ser à margem da família, da sociedade e da

razão¹³. De acordo com Arroyo (1994), a construção do conceito de infância que faz da criança um sujeito de direito deve muito às mudanças relativas ao papel da mulher como mãe reprodutora, a condutora, responsável pela saúde, moralização, socialização, enfim, de todos os aspectos do desenvolvimento da criança. Assim, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a educação das crianças passa a ser coletiva, deixando de ser uma categoria restrita à família, mas apresentando um caráter mais social. Isso reforça a responsabilidade da escola e dos professores enquanto educadores.

Platão via a educação da criança como parte do seu projeto político. A infância (referência às crianças) era vista por ele como algo inferior, ausência de razão, apego ao prazer. Kohan (2003) nos mostra que a preocupação de Platão com a cidade justa o remete a conexões diretas entre a qualidade de uma cidade com a dos indivíduos que a compõem, e que estas qualidades dependem de um contexto, de um desenvolvimento (p. 28). Então, a educação é a forma de oferecer uma experiência com a verdade e a justiça cultivando o que a natureza fez de melhor no ser humano, colocando-o a serviço do bem comum. Embora Platão não tenha nenhuma teoria específica da infância ou se preocupe em conceituá-la, ela faz parte de seu projeto político de uma cidade justa e bela. Platão vislumbrou a concepção de uma organização social justa com a educação da criança e a obrigação do Estado perante este fato, mesmo as colocando numa condição de inferioridade. A ideia de que uma educação para todos possa propiciar o desenvolvimento das capacidades humanas ressurgiu com força somente na modernidade, com os iluministas: a ideia da necessidade de instruir as crianças para uma sociedade melhor ganha espaço com tais autores, mas, para tanto, foi necessário criar um conceito mais elaborado sobre a infância e também construir sentimentos voltados para esta fase da vida. A educação passa a oscilar entre diversas teorias e propostas políticas.

Nas últimas décadas, com os avanços tecnológicos e a difusão das informações, as ideias e conceitos evoluem de forma mais rápida, pois novas descobertas e experiências científicas são difundidas a todo instante. Assim, a concepção de infância também sofre estas influências. Muitas destas pesquisas apontam para a existência de uma grande diferença entre o mundo infantil e o

¹³ Incapaz de fazer uso da razão.

mundo adulto. Pesquisas também mostram que a infância pode ser dividida em muitas fases, e estas fases nem sempre coincidem com a idade biológica e que cada fase exige um tipo de educação ou instrução escolar, sem que para isso seja necessário sacrificar a infância, a adolescência e até a juventude em função de uma vida adulta de sucesso.

Nossa ideia de educação é que cada vivência, cada experiência propicia a construção das pessoas enquanto seres humanos e não enquanto homens de sucesso entendidos sob o ponto de vista da ideologia capitalista que define o homem bem sucedido como aquele que acumula bens materiais.

Não vemos a infância como uma mera fase de cuidados ou de preparo para o letramento e para a cidadania, mas como um período onde a cidadania seja condição presente, onde a criança possa experimentar e se desenvolver tendo condições materiais, culturais, pedagógicas, alimentares, espaciais e humanas. A escola precisa proporcionar as informações e construções que possibilitem experiências positivas. Uma escola viva, como pensou Arroyo (1994), e não uma escola que viva em função do futuro, mas que possibilite às crianças experimentarem o ser social que são e em que desenvolvam a sua consciência para o agora e não para as ações adultas, permitindo assim, uma vivência intensa do agora e de acordo com as fases e anseios da própria criança, podendo, desta forma, viver intensamente tais fases tendo condições de se tornar um bom profissional e um bom cidadão.

O conceito de infância ligada a esta ideia de educação ou escola viva de Arroyo distancia-se da ideia de Descartes de que a infância é um período de ideias obscuras, de ausência da razão, onde a tradição deva ser imposta sem questionamento, pois conduz o futuro homem ao erro.

E assim ainda pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro de nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela (DESCARTES, 1973, p. 43).

Descartes vê a infância como o primeiro aprisionamento da alma, um período que atrapalha o desenvolvimento da razão e o encontro às verdades. A partir desta visão afirmou-se uma tendência que via a superação da infância como algo bom, pois tal fase era considerada como pouco proveitosa em diversos aspectos. Rousseau contraria Descartes, mas não com base em princípios epistemológicos, e sim a partir de uma visão moral onde concebe o estado de natureza como um estado de calma e passividade, onde o coração humano é puro e sincero. As crianças se encontrariam então neste estado de inocência e pureza, referente ao estado de natureza, pois a sociedade ainda não as teria corrompido com sua maldade e ganância e por isso elas ainda seriam capazes de perceber a verdade, podendo emitir julgamentos sinceros devido à sua pureza. A educação teria então a função de guiar a criança para que ela não se corrompesse com os vícios inerentes à sociedade. Então, consciência, responsabilidade, 'bondade' parecem ser qualidades oferecidas pela natureza, não havendo necessidade de esforços maiores para a sua construção ou aquisição.

4.1.1 O Conceito de Infância em Rousseau

Rousseau traz em *Emilio* uma visão positiva sobre a condição da criança ou sobre a infância, talvez sendo este, o seu grande feito: andar na contramão, enxergar possibilidades na criança, assim como fez Platão na antiguidade clássica, percebendo que a cidade justa e feliz teria de ser composta por cidadãos justos e felizes e entendendo a educação como a forma mais razoável de alcançar isso. Platão via a educação como o meio através do qual poderíamos construir uma cidade justa e feliz, já Rousseau, como aquilo que poderia nos ajudar a manter o que já foi dado pela natureza para a organização de uma sociedade justa.

Se pensarmos a infância como uma etapa à parte da vida natural, uma etapa de inocência ou de não racionalidade, podemos incorrer no risco de criar uma educação que molda este ser de acordo com os princípios da sociedade no qual está inserido, passando a ser a escola, um espaço autoritário, não permitindo o exercício da cidadania, mas apenas possibilidade de moldar a criança de acordo com os padrões estipulados pela sociedade da qual virá a participar (MUNIZ, 1999,

p. 245), pois ainda dela não faz parte. Rousseau concebe a criança como ser inocente, apresentando a infância como uma etapa à parte da vida adulta, uma etapa em que está preservada a pureza da natureza humana. A função da educação seria a de preservar a criança da sociedade que já perdeu esta pureza, que já se corrompeu. Assim, a inocência da criança é um estágio inicial da sua consciência e é a educação que oferecerá para ela os instrumentos racionais e a experiência social para o aprendizado, permitindo que ela não se corrompa. A educação moldara sua natureza humana, essencialmente boa, para que ela não se corrompa. A razão: a maturidade do pensamento e capacidade de julgamento é a meta a ser alcançada pela educação, pois é ela que não permitirá ao homem se corromper em sociedade (MUNIZ, 1999, p. 246).

Rousseau reconhece a infância como um período da vida que merece atenção, no entanto, a criança ainda é vista como um ser incapaz de viver em sociedade, pois com sua pureza e inocência facilmente será corrompida pela sociedade. Assim, Rousseau aposta na educação para obter resposta na vida adulta, para boas ações na vida adulta. Dewey aposta na educação do presente, pois para ele a criança também faz parte do tempo e espaço, um componente social, influenciando e sendo influenciado pela sociedade, pela escola, pela educação. Ela não é uma possibilidade social, ela já é parte da história. A este respeito Kramer afirma:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas em seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção neste contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Parece razoável considerar que existem especificidades desta fase da vida, quer elas sejam biológicas ou não, mas parece inegável que exista uma linguagem específica, um pensamento ou inocência peculiar, limitações, descobertas e encantamentos que marcam este período da vida, o que, no entanto, não nos leva a afirmar a ausência da razão ou o seu ápice. Assim, parece simpática a proposta de Vigotsky de considerar as crianças como seres sociais construtores de conhecimento, de um conhecimento socialmente construído (1994, p. 43), pois

sendo a cultura parte da natureza humana, é ela quem vai moldar o conhecimento humano; então, quanto mais desenvolvido o meio social, mais desenvolvido será o homem, e vice-versa, considerando-se a existência de uma interação constante. Assim, a linguagem, com seus signos e significados, são produtos da história do desenvolvimento das crianças. Também o conhecimento se desenvolve de fora para dentro, isto é, a sociedade e a escola refletem na criança e ela interage com o meio através da linguagem. O aprendizado, então, é parte necessária do processo de desenvolvimento do homem (criança). Desta forma, a educação nos apresenta como prática social, como experimentação daquilo que somos e fazemos: a cultura que é constituída pelo pensamento através da linguagem. Vigostsky, Freire e Lipman, parecem compartilhar da visão da criança como ser social histórico e da necessidade de estímulos para o desenvolvimento de suas potencialidades criativas e cognitivas e de sua autonomia. Quando pensamos a criança, não podemos esquecer que ela está construindo uma cultura e uma linguagem, tendo capacidade, criativa e produtiva, agente da sua própria leitura do mundo, o que se constitui num processo constante na vida do homem, cuja autonomia se espera estar sempre presente em todas as etapas de seu desenvolvimento. A escola tem a função de proporcionar nas crianças, o florescimento das potencialidades humanas e não moldá-las ou construí-las.

4.1.2 O Conceito de Infância em Dewey

Dewey vê a criança sob dois aspectos, o natural e o social. Do ponto de vista natural, nos primeiros anos de vida, a criança é impotente, totalmente dependente dos outros membros da espécie. No entanto, esta impotência é contrabalançada com a sua capacidade social, uma "força compensadora"

[...] os infantes humanos podem viver, apesar de sua incapacidade física, exatamente por causa da sua capacidade social. Falamos e pensamos, às vezes, como se simplesmente sucedesse acharem-se eles fisicamente em um ambiente social; como se as forças sociais existissem exclusivamente nos adultos que lhes dão seus cuidados, sendo os infantes meros seres de receptividade passiva. [...] Mas a observação nos mostra serem estas (crianças) dotadas de um equipamento de primeira ordem para as relações sociais. Poucos adultos conservam toda a plástica e sensível aptidão das crianças

para vibrarem em harmonia com as atitudes e os atos das pessoas entre as quais vivem. A desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-la) é acompanhada de uma proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas. O mecanismo vital e inato da criança, e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza e social (DEWEY, 1979, p. 46).

O interesse pelos atos das outras pessoas, ou seja, sua natureza social, se intensifica à medida que o desenvolvimento vai acontecendo com a participação nas atividades com outros membros da sociedade e com a aquisição da linguagem. Dewey entende a criança, desde muito pequena, como possuidora de uma mente ativa e não de receptividade vazia. A criança já nasce com impulsos para a correlação entre natureza e sociedade. O que é espantoso para Dewey é a perda nos adultos desta capacidade de voltar as habilidades adquiridas para um fim social. O egoísmo infantil, para este filósofo, é uma interpretação equivocada dos adultos, que têm interesses diferentes do interesse das crianças. E, desta forma, acabam por considerá-las como desprovidas de razoabilidade. O que muitos denominam egoísmo infantil, para Dewey, é tão somente o ajustamento das crianças em direção ao seu alvo.

Quanto à dependência da criança em relação aos outros membros da espécie, esta é vista, por Dewey, muito mais como qualidade, como potencialidade, do que como uma deficiência ou fraqueza, pois:

A dependência em termos sociais subentende a interdependência. A independência levada ao extremo na forma de insensibilidade aos demais faz decrescer a capacidade social do indivíduo. A mudança de foco do conceito de independência para o de interdependência como característica do ser humano pode ser melhor compreendida pela concepção de crescimento. Dewey entende o crescimento como um processo acumulativo da própria sociedade, que se renova a partir das direções e redireções do processo histórico, ou na expressão deweyana: 'marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior' (MURARO, 2011 p.1)

Crescimento e imaturidade são conceitos relacionados, o infante (imaturado) precisa crescer, e para alcançar tal meta precisa desenvolver as potencialidades que carrega consigo. Assim, o conceito de imaturidade para Dewey, tem um sentido positivo; o imaturo é aquele cheio de potencialidade, de poder, de

capacidade, de energia. A criança é aquela que tem aptidão para se desenvolver, ela é dependente e plástica (1979, p. 45). O crescimento não é aquilo que separa a infância da vida adulta e a vida adulta não é o objetivo do crescimento, pois se assim fosse não haveria mais a necessidade da educação. E esta para Dewey é um processo contínuo. A vida do ser humano é um processo contínuo de crescimento que se reflete no desenvolvimento da sociedade. A infância é o início deste processo de transformações. Transformações contínuas a que os adultos também estão sujeitos. Assim, a imaturidade não é característica típica de um período da vida denominado “infância”, mas característica positiva que acompanha o homem por toda a sua vida.

A infância se caracteriza como uma fase da vida que tem demandas específicas de crescimento, em que a plasticidade, aptidão para aprender através da experiência, e interdependência social, garantia de sobrevivência, parecem mais acentuadas. Justificando, assim, a necessidade da eficácia do processo educacional e de criar hábitos que possibilitem mudar seus atos de acordo com os resultados de fatos anteriores desenvolvendo atitudes mentais e propiciando o *aprender a aprender*, ou seja, a capacidade de se posicionar e resolver os problemas inesperados com os quais nos deparamos (DEWEY, 1979, p. 47). A criança usa a sua inteligência o tempo todo, pois suas ações são conduzidas por significados. Neste sentido, mesmo o caso da imitação, não deve ser entendido como mera reprodução da ação do adulto, mas como um complexo processo de pensamento que implica a seleção de significados e o esforço voluntário para expressão num contexto de relações sociais.

A concepção de imaturo para Dewey tem sentido pleno, quando relacionada à noção de crescimento ou desenvolvimento e um sinal deste é a formação de hábitos inteligentes, principalmente do hábito de pensar reflexivo. Estes conceitos guardam estreita relação com continuidade da vida. O desenvolvimento, tanto da vida infantil quanto a vida adulta, consideradas em suas condições específicas, é a orientação das energias e das forças latentes para formação de hábitos de observação e reflexão que tornam a experiência inteligente. (MURARO, 2011, p. 2).

O processo educativo é um constante crescimento, uma constante transformação, é um processo não só para a infância, mas para toda a vida. A

função da escola seria a de oferecer experiências que possam florescer as aptidões das crianças para lidar com as dificuldades do mundo adulto. Dewey parece não reconhecer que a infância tenha as suas singularidades, pois a considera o início de um crescimento constante, então, criança e adulto são seres em crescimento permanente. O que mais se aproxima de algo singular à infância, em Dewey, é a dependência social ao nascer, mas se olharmos por outro ângulo, esta dependência não é característica típica da infância, talvez ela seja mais acentuada na infância, pois, como disse Aristóteles, numa cidade (sociedade) ninguém é autossuficiente (1997).

Se a infância ora foi vista, como inferioridade, com desprezo, como incapacidade, ou como período de preparação para a vida adulta, ou como estado de inocência e pureza, em Dewey ela assume um novo papel, ou papel nenhum.

Se a significação da vida é desenvolvimento, tão verdadeira e positivamente vive uma criatura em uma fase como noutra, com a mesma plenitude intrínseca e a mesma exigência absoluta. Daqui se infere que educação significa a empresa de suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento, - a educação da vida - independente da idade. Com efeito, se encararmos com impaciência a imaturidade, considerando-a uma coisa que deve findar o mais cedo possível, logo depois, quando adulto, por isso que fomos formados por este método educativo, volvemos o olhar com viva saúde para a infância e adolescência passadas, como se completássemos um cenário de oportunidades perdidas e energias desperdiçadas. Veremos ironicamente esta situação perdurar até reconhecermos que a vida em qualquer tempo tem suas próprias qualidades intrínsecas e que a tarefa da educação é aplicar-se a essas qualidades. [...] A compreensão de que vida é crescimento é desenvolvimento, protege-nos contra essa "idealização" da infância, que em verdade não passa de uma ociosa fantasia (DEWEY, 1979, p. 55).

A vida é um processo contínuo e todas as suas etapas são preciosas. Assim, idealizar o período da infância, para Dewey, é fantasia. O produto da escola é o *aprender a aprender*, ou seja, aprender o hábito de pensar reflexivamente, pois a educação não cessa com o período escolar, ela continua com o processo de viver, ela faz as experiências presentes serem ricas e significativas proporcionando outras experiências cada vez mais significativas e, assim, continuamente, tornando a vida e os hábitos cada vez mais complexos.

4.1.3O Conceito de Infância em Lipman e a Experiência Filosófica das Crianças

Ao propor o ensino de filosofia para crianças, Lipman aproxima filosofia e infância. Inspirado na ideia de Platão de que a filosofia nasce com o espanto, com o maravilhamento e se afastando da concepção de criança como ser incapaz, Lipman aposta na discussão filosófica entre crianças como uma possibilidade para repensar as ações humanas, as quais compreendem experiências estéticas, morais, sociais e religiosas (1990, p. 215).

Este pensador, influenciado por Dewey, vê a infância como uma dimensão do comportamento humano cheia de possibilidades e capacidades de experiências frutuosas, habilitada às experiências filosóficas, assim como qualquer outra dimensão. Ambos os filósofos concebem a criança como um ser ativo, livre e capaz que está iniciando suas experiências com a vida. Podemos perceber, então que a infância tem uma forte ligação com o conceito de experiência na filosofia dos dois pensadores. Para Lipman, a experiência implica continuidade e interação; assim, a experiência de escrever é a continuidade da experiência de falar, por exemplo. Uma experiência enriquece a outra continuamente, interagindo com o ambiente social e cultural no qual se está inserido, como sugere Dewey. Esta interação abarca a dimensão social, toda a situação cultural e de linguagem que envolve a criança. Desta forma, a experiência da criança está em contato com todo o ambiente que a cerca. É uma experiência com todo o ambiente no qual ela está inserida, tratando-se ainda de um processo contínuo de expansão e aprofundamento do conhecimento. A aprendizagem escolar tem como ponto de partida essas experiências que a criança adquiriu até então (Dewey, 1971, p. 75). Daí a necessidade da escola proporcionar experiências que não sejam deseducativas, mas que possam corrigir estes tipos de experiências, isto é, experiências sem continuidade. Dewey nos alerta para experiências que podem ser deseducativas, experiências que não contribuem para o desenvolvimento do homem, pois impedem a expansão e continuidade das experiências (1971), portanto, o crescimento.

Para Lipman estas experiências deseducativas estão dentro da escola, do modelo tradicional de escola que impõe conteúdo sem se preocupar com as habilidades. A função da escola, para Lipman, é ensinar a investigar. E neste ponto há uma divergência entre Dewey e Lipman, pois para o primeiro a

investigação deve ser científica e para o segundo as crianças devem aprender a fazer investigação filosófica. Este afirma: “Parece, portanto, que a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias” (LIPMAN, 1990, p. 215). A infância nos aparece aqui como uma dimensão também de capacidade e habilidade. As crianças são sim capazes de raciocinar e de se engajarem em discussões éticas, estéticas, em discussões filosóficas. E, quanto mais discutem e investigam, mais desenvolvem suas habilidades cognitivas de raciocínio e linguagem, sua criatividade, sua autonomia e o cuidado com o outro.

A construção do significado das coisas, que começa muito cedo na criança, se dá por esta continuidade e interação que vão ampliando a capacidade de percepção, interpretação e julgamento, os quais, por sua vez, contribuem para a formação da inteligência e da subjetividade.

Mas, o que move o infante em busca da construção do significado do mundo? Compartilhamos esta opinião com Dewey e Lipman: é uma energia gerada pela curiosidade, a imaginação e o interesse. E nesta perspectiva, não só a criança cresce, mas qualquer ser humano, todos nós estamos em constante crescimento, que pressupõe a esfera subjetiva (consciência), coletiva (social) e intelectual (pensamento). Então, a infância, segundo esta perspectiva, parece reunir características que estão presentes também nos adultos, pois todo ser humano, seja adulto ou criança, sempre está aberto a novas perspectivas, a um constante devir.

Ao longo da história, a concepção de infância esteve atrelada à ideia de ingenuidade e fragilidade, de dependência e cuidado. É inegável que a criança é um ser de possibilidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas e transformadas em bem social ou, então, inibidas impedindo o crescimento pessoal e social. A criança é um ser em construção, como qualquer adulto, um ser capaz de aprender, capaz de aprender uma multiplicidade de coisas. Para que esta aprendizagem seja frutuosa, a criança precisa estar inserida em um contexto que possibilite seu crescimento e florescimento, ou seja, que possibilite uma formação integral, isto é, uma formação intelectual, social, emocional e racional. Ao falarmos de formação integral não separamos criança e aluno, estes dois termos devem se fundir em um só (KOHAN, 2003). Esta proposta vai ao encontro da ideia de Lipman

de que as crianças são seres cheios de potencialidade e, a sala de aula é um lugar propício para transformar as potencialidades em ato.

A infância é a fase da intensidade. As experiências infantis são marcantes. Elas são referências para a emissão de muitos juízos de valor enquanto crianças e na vida adulta. A criança entrega-se ao momento. Sua ingenuidade permite viver uma ação de cada vez, o que não acontece com os adultos, pois estes quando realizam uma ação, não se concentram somente nela, mas pensam milhares de possibilidades ao mesmo tempo. A naturalidade com que a criança experimenta as coisas faz com que estas experiências sejam geralmente mais intensas que as experiências da vida adulta. Um bom exemplo são os cheiros registrados ao longo da vida, pois permanecem como reminiscências da infância.

Muitos artistas buscam suas referências no imaginário infantil, isso talvez por terem consciência da sua identidade, de uma identidade que se constituiu na infância (RILKE, 2007). O erro dos adultos é que, ao querer ensinar a vida para as crianças, acabam reduzindo-a unicamente em suas próprias experiências (adultos) inibindo as potencialidades do infante. Segundo Kohan, a escola e a família, instituições sociais que poderiam preservar a infância, acabam pervertendo-a, pois nos dias de hoje o fordismo e taylorismo tomam conta da vida humana, fortificando a crença de que é preciso poupar o tempo e preparar o indivíduo para oferecer respostas que todos esperam ouvir. É preciso ser eficiente para atender às necessidades do mundo moderno, para isso encurtam a infância (KOHAN, 2010).

Platão (1996) vê o homem como um ser plástico, mas não de modo estanque, um ser possível de se projetar no futuro, possível de se desenvolver, mas não vê nenhuma racionalidade, autonomia, criticidade, criatividade ou senso ético nas crianças, elementos indispensáveis para tornar a vida em sociedade agradável. É a educação que pode instruir o indivíduo para a autonomia para o uso de suas potencialidades racionais, criativas e emocionais. É através da educação que podemos cultivar nas mais diversas sociedades o pensar bem, o pensar de maneira complexa, pensar de ordem superior (LIPMAN, 2008).

Vários conceitos de infância podem ser encontrados na base dos diversos discursos pedagógicos. Pela extensão da discussão sobre as representações sociais deste conceito ao longo dos quatro períodos da história, seria descabido reproduzir aqui esta discussão. A *República* de Platão seria

suficiente para demonstrar a presença de um conceito de infância na antiguidade. A proposta educacional desse autor nos parece doutrinadora e autoritária, pois nela a vida é interpretada de modo sequencial, como desenvolvimento contínuo, derivando os processos posteriores dos primeiros aprendizados. A educação é como a terra preparada para o plantio, a colheita futura depende do cultivo da terra e da semente plantada (PLATÃO, 1996, p.90-91). O problema de Platão não é necessariamente ver a infância como possibilidade, mas vê-la somente como possibilidade, destituída de autonomia e criatividade, colocando-a numa condição de inferioridade.

4.2 UM “NOVO” OLHAR PARA A FILOSOFIA

O pragmatismo é uma corrente filosófica que se propõe verificar quais as consequências práticas daquilo que é pensado conceitualmente. Se contrapondo, então, à chamada filosofia pura ou especulativa, isto é, a filosofia que busca de uma essência do mundo, de uma essência daquilo que denominamos realidade. A uma filosofia prática, volta-se para o mundo, para as ações, para a vida, enquanto a filosofia pura ou especulativa visa um conhecimento puro e essencialista do mundo, uma compreensão total do real englobando todos os seus saberes e problemas, sem se preocupar com a ação ou conduta do homem dentro deste contexto. Esta filosofia tem por finalidade o pensar pelo pensar, conhecer o mundo por si mesmo, é o conhecimento pelo conhecimento. Tanto Dewey como Lipman concebem uma filosofia para a ação, para a conduta democrática. A escola é vista como o espaço de aprendizagem e exercício da democracia; ela é um espaço apropriado para o desenvolvimento de formas de pensar mais exigentes e autônomas, condições necessárias para uma ação democrática. Estes autores se empenharam em desenvolver uma filosofia que considerasse a vida social e política em todas as suas instâncias, pois, para eles e outros pragmatistas¹⁴.

O conhecimento é um processo natural, não deve ser visto como algo resultante de um sujeito representacionista, mas sim como produto das relações das existências ou dos diversos eventos, ou seja, como um problema natural, que deve ser estudado com base em métodos naturais (NASCIMENTO, 2011, p. 53).

¹⁴ Como Willian James (1842-1910).

Assim, a escola torna-se o ambiente (mas não obviamente o único!) de promoção do conhecimento através de processos de investigação. Dewey fala em investigação científica, Lipman fala em uma investigação filosófica, no entanto os dois rejeitam as abordagens filosóficas meramente teóricas direcionando suas investigações para as experiências das pessoas envolvidas no processo investigativo; para um pensar vinculado à ação.

Entendemos por filosofia prática a atividade do pensamento voltada à ação do diálogo e a preocupação com o ser humano, como propôs Sócrates que a partir de um diálogo amigável iniciava seu método por meio do ato de perguntar, com o qual pretendia criticar e reconstruir o conhecimento a partir de bases mais seguras com o apoio da razão e do método da maiêutica levar luz à razão, tanto à sua como, principalmente, à de seu interlocutor. Acima de tudo, ele pretendia levar o pensamento a discernir o verdadeiro do falso, a partir do senso crítico. O grande talento de Sócrates era fazer perguntas, perguntas penetrantes e adequadas que ajudariam as pessoas a chegar às verdades sobre os mais diversos assuntos, incentivando a autonomia do pensar através do constante indagar. Assim, o filósofo promovia um conhecimento progressivo ao longo da vida que por meio da ação dialógica levava as pessoas nela envolvidas a alcançar um conhecimento mais amplo a respeito do tema debatido, ampliando a consciência de si e do mundo, alargando, assim, suas experiências.

Distante de ser uma linguagem decifrável apenas por especialistas, a filosofia prática afirma-se no retorno à prática socrática. Ela apresenta-se como uma reflexão a respeito do indivíduo e da sociedade na qual ele está inserido. A filosofia se aloja, então, no dia a dia das pessoas, na postura e nas atitudes do cidadão, aperfeiçoando-as e tornando a vida menos fatigante, pois:

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. Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil (LIPMAN, 1994, p.34).

Então a filosofia prática busca incessantemente melhorar as condições de vida dos seres humanos, melhorando-as a partir da reflexão sobre si mesmos, da consideração do outro e do mundo e esta reflexão é resultado de um

diálogo, de uma linguagem coerente. Neste tipo de abordagem a filosofia lida com os problemas da humanidade e os problematizam através de um viés crítico. Assim, a filosofia na sala de aula pretende ajudar a criança a tomar decisões, a pensar bem, a ser mais criteriosa e razoável (LIPMAN, 1994, p. 35). A intenção é aperfeiçoar a capacidade cognitiva e argumentativa. Assim, pensamento crítico e a filosofia prática se interligam, pois o pensamento crítico perpassa todas as áreas do conhecimento cultivando o raciocínio e proporcionando bons argumentos. A filosofia prática se coloca como atividade pessoal e crítica oferecendo saídas aos problemas filosóficos.

David Hume (1711-1776), na primeira seção de sua obra *Investigação sobre o entendimento humano* afirma:

O homem é um ser dotado de razão [...] O homem é um ser sociável não menos que um ser racional [...] O homem é também um ser ativo [...] Dir-se-ia, pois que a natureza apontou um gênero misto de vida como o mais adequado à raça humana e secretamente a advertiu para que não se deixasse levar longe demais por nenhuma dessas disposições, ao ponto de ficar incapacitada para outras ocupações e entretenimento. Cultiva tua paixão pela ciência, diz ela, mas que tua ciência seja humana e tenha aplicação direta a ação e à sociedade (HUME, 1980, p. 136).

O homem não é composto somente de razão, ele é um ser de pensamento e ação, pois a vida pressupõe ação e, o pensamento é quem deve dar norte às ações, para que estas não incorram em erros. Uma investigação que em nada contribui para a vida do homem, para seu desenvolvimento dentro da sociedade, deve ser evitada. Para Hume a filosofia pura pode cair em erro e nem se dar conta disso, pois não tem uma referência no cotidiano, sendo ela a morada das superstições (HUME, 1980, p. 139) e, por vezes, pode atrapalhar a formação do pensamento crítico.

A partir da prática filosófica, do fazer filosofia, se exercita o espírito crítico, a argumentação e a tolerância. Esta seria uma maneira de responder a questão da utilidade da filosofia. Talvez a prática filosófica não promova riqueza material, no entanto, isso não significa que a filosofia não tenha um caráter prático e não possa contribuir para a felicidade das pessoas. Se a função da filosofia é a busca incessante da verdade, é bem provável que isso possa trazer felicidade, para quem é capaz de apreciar tal busca. A parte disso, também podemos observar as

contribuições da filosofia no âmbito político. Grandes teóricos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau que com suas ideias influenciaram Constituições e revoluções¹⁵. A filosofia e seu saber acumulado sempre geraram grandes repercussões na história e como não poderia deixar de ser, isto acaba afetando os indivíduos no seu modo de pensar e agir sobre o mundo.

Retornando ao exemplo da filosofia política, uma boa teoria quando adotada pode transformar uma sociedade e contribuir para o seu desenvolvimento. O sucesso ou não de uma proposta de política democrática, por exemplo, depende da capacidade dos cidadãos de exercerem essa democracia, da habilidade de distinguir se um argumento é satisfatório ou não, de aceitarem o debate em torno de ideias, mas sem se deixar levar por engodos. Podemos elencar, ainda, as discussões acerca da filosofia da ciência e da ética que fazem o homem repensar os resultados das grandes invenções humanas nas práticas e ações diárias das pessoas. No entanto, o objeto prático da filosofia é a ação livre e consciente, o que por sua vez, requer conhecimento.

A filosofia surge da necessidade de justificar a vida, ela é uma “[...] atividade intelectual altamente comprometida com os temas e os problemas concretos da humanidade. Uma atividade que é medida pela capacidade de o pensamento operar no mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 43). A filosofia prática é, então, aquela que vai nos orientar no mundo, nas nossas ações, ela vai nos ensinar a agir de forma responsável rumo a uma finalidade, a finalidade última, como propôs Aristóteles. Mas, esta finalidade: a felicidade, talvez, não esteja tão acessível assim; nem sempre nos deparamos com ela ao final de uma ação. Muitas vezes é preciso mudar a estrutura política que é perpassada por regras e valores diversos a fim de edificar um mundo mais perfeito e, isso parece ser um tanto complexo. O pragmatismo entende a filosofia como “[...] a maneira como o conhecimento, o saber racional, está relacionado com a ação humana, com a conduta humana, atribuindo-lhe uma finalidade racionalmente prática” (NASCIMENTO, 2011, p. 43).

¹⁵ A influência das teorias de Locke na elaboração da Constituição norte-americana e, das teorias de Rousseau na Revolução Francesa e nas Revoltas brasileiras e das correntes filosóficas nacionalistas que de alguma forma alimentou o nazismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

FILOSOFIA PARA O PENSAR - EDUCAÇÃO + AÇÃO - Qualquer proposta educacional, atual e razoavelmente estruturada, traz consigo a necessidade de desenvolver nos alunos o pensar bem, isto é, um raciocínio desenvolvido e coerente, um pensar autônomo, criativo e zeloso com o mundo a sua volta. Porém, muitas vezes, este pensar bem é considerado subentendido por todos e sua discussão e esclarecimento acaba passando por desnecessária. Parece-nos que as escolas não têm muito claro o que significa pensar bem. Muitas vezes o pensar bem é visto como algo que se resume somente às competências de raciocínio lógico, em outras, ele é visto como pensamento autônomo; mas este conceito também não parece muito claro para a comunidade escolar.

Compreendemos o “pensar bem” não somente como raciocínio lógico ou pensamento crítico, isto é, como coerência lógico-argumentativa, mas um pensamento que não sonegue ao homem sua interdependência social, pois ao homem não basta somente saber classificar, comparar, inferir, corrigir, etc., mas cujo aprimoramento deve muito ao diálogo que mantém com os seus pares sociais. Como afirmou Hume, o homem não é somente um ser racional, ele é também um ser social (1980, p. 136) e, por isso, faz-se necessário um pensamento cuidadoso no sentido de cuidar do outro, de pensar o outro nas suas ações; um pensamento com considerações e com a formação ética e moral, emocional, sociopolítica e humana com a “[...] capacidade apreciativa dos indivíduos, ao julgamento valorativo, à consciência sobre as ações morais e as implicações destas no processo da existência pessoal e social” (HENNING, 2011, p. 194).

O pensamento crítico é um pensar bem do ponto de vista lógico e é um dos componentes do bem pensar. Ele oferece a parte técnica que consiste em proporcionar qualidade para o pensar cuidadoso e para o pensar criativo. As ações, do ponto de vista ético, são guiadas por valores e estes valores precisam de boas razões para se sustentarem. O pensamento crítico oferece a seu sujeito condições de dar boas razões à suas ações. Contudo, mesmo quando um pensamento é visto como eticamente válido, isso por si só, não nos permite considerá-lo como pensar bem, pois pode estar desprovido de coerência lógica e critérios bem definidos distorcendo a ação do sujeito. Se o pensar cuidadoso, isoladamente não pode ser

considerado um pensar de ordem superior ou um pensar bem, por outro lado, o pensar crítico, isoladamente, também não pode ser considerado pensar bem, pois o raciocínio desvinculado das necessidades sentimentais individuais e sociais do ser humano torna-se instrumental, sem considerações éticas, podendo ser nocivo para a sociedade.

Acreditamos que o pensar bem é pressuposto para o agir bem. E o pensar crítico é pressuposto para o pensar ético, e estas duas formas de pensar juntamente com o pensar criativo compõem o bem pensar. Lipman considera a imaginação como uma habilidade a ser instigada para alcançar o bem pensar, pois ela apontará saídas criativas, que fogem da regra lógica, para muitos problemas do dia a dia. A partir deste tripé: pensamento crítico (lógico), cuidadoso (social) e criativo (singular), alcança-se um pensamento de ordem superior, um pensar bem e este só faz sentido se sair da esfera especulativa e ligar-se também à esfera prática. Acreditamos que o pensar bem implica em agir bem. Se pensarmos bem, seremos capazes de ponderar entre as diversas possibilidades de ação e escolher a melhor opção estabelecendo, desta forma, uma coerência entre o pensar e o agir. O pensamento deve ser entendido como guia das ações e, portanto, ambas as coisas não devem ser vistas como distantes ou desvinculadas uma da outra. Se pensarmos bem, agiremos bem.

O grande desafio da educação está em ensinar o aluno a desenvolver seu pensamento para o pensar bem. O ponto de partida, então, é desenvolver nos alunos o raciocínio lógico. A comunidade de investigação tem o intuito de colaborar com o desenvolvimento de um pensar bem. Através do diálogo, instigado pelas novelas, Lipman acredita que as crianças possam desenvolver as três formas de pensar que compõem um pensamento excelente. A comunidade de investigação proporciona ao aluno buscar e indagar suas próprias respostas, aprendendo a discernir o que é bom logicamente e o que é bom eticamente. Assim, ele conquista sua autonomia no pensar e no agir e se esquivava das imposições externas.

As ações, quando guiadas pelo pensar bem, revelam a autonomia do sujeito; assim, a heteronomia perde sua força, pois o pensamento autônomo e a ação livre e consciente estão ligados. A educação coercitiva é descabida numa proposta democrática, pois não educa para a cidadania, para o exercício da

autonomia, para uma ação efetivamente democrática. Kilpatrick nos alerta que a educação que quer impor valores, não atende mais às necessidades da sociedade que se revela em constante mudança e, “não se poderá, ainda que se queira, adivinhar o que nossas crianças carecerão de pensar (1974, p. 45).

Cabe a todas as disciplinas direcionar para o desenvolvimento do bem pensar, no entanto, a filosofia como disciplina, com o método da comunidade de investigação e por ter uma natureza crítica, é a disciplina que pode dar as maiores contribuições para o desenvolvimento do pensar bem e, conseqüentemente, da boa ação. A filosofia é a disciplina que pode oferecer uma investigação ética e/ou lógica e aguçar a imaginação para solucionar problemas que fogem da regra lógica, concorrendo, assim, para uma ação autônoma que tenha como característica intrínseca a prática do bem.

A proposta de uma educação para o pensar traz consigo a necessidade de levar as crianças a pensar por si mesmas. Tanto Dewey como Lipman contemplam uma nova forma de pensar a educação, unindo ação e pensamento e, conseqüentemente, uma ação que contemple a razoabilidade, a capacidade de ultrapassar as regras lógicas da razão e considerar o humano nos seus diversos aspectos.

A educação não se reduz apenas à assimilação de conteúdos por meio de sistema formal, ela envolve também a apropriação de hábitos, crenças e valores. No entanto, cada geração renova estes valores de acordo com sua visão do mundo, pois, embora cada indivíduo traga consigo valores e crenças adquiridos na infância, ele também faz suas escolhas particulares. A ação educativa vai muito além da escola, ela compreende a construção de valores e crenças que os indivíduos internalizam ao longo de sua vida e que geralmente são provenientes do mundo externo. A sociedade impõe um padrão de normatização para sua continuidade e equilíbrio; padrões estes que estão presentes, já na socialização primária da criança.

Com a tendência atual, as crianças passam grande parte do seu dia na escola, e esta assume responsabilidades educacionais cada vez maiores. A escola encontra-se, então, num dilema: ao mesmo tempo em que ela estabelece padrões comuns de comportamento, precisa estimular o desenvolvimento das competências e a aquisição das habilidades individuais. A escola socializa e

diferencia ao mesmo tempo, pois impõem regras comuns a todos e estabelece trato diferenciado de acordo com as necessidades e particularidades de cada componente. Ela necessita considerar a cultura da comunidade na qual esta inserida e ampliar o horizonte para além desta cultura, é preciso considerar o direito da criança de experimentar o diferente, de ser singular. Singularidade esta, que pode ser expressa através da sua curiosidade e criatividade.

Rousseau acredita que a criança deveria ser poupada da sociedade, para não ser estragada. Dewey e Lipman, pelo contrário acreditam que a experiência advinda do convívio em sociedade é importante para o crescimento (desenvolvimento) do ser humano. Para Dewey, a educação se constitui a partir dos variados aspectos da vida social. Para Lipman, a comunidade de investigação é o laboratório, onde a criança vai exercitar sua autonomia e cidadania.

Desta forma, distante de entender a escola como um lugar de preparação para o trabalho e de entender a educação como mera instrução, temos a escola como um ambiente de formação do homem para uma vida ativa. Entender o próprio ambiente e a cultura é um passo importante neste empreendimento, pois serão referências para as ações e para a compreensão de outros hábitos e costumes de outros ambientes. Por isso, precisam ser questionados se são bons ou não, eles precisam ser vistos de modo crítico. Nossas crenças e valores precisam ser ensinados de modo crítico e não como verdades inquestionáveis. Ensinar de modo crítico permite selecionar e avaliar constantemente essas crenças contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, educar é mais que instruir. Condorcet tinha isto muito claro quando eximiu a educação da escola com medo que ela fosse doutrinadora e não respeitasse a singularidade das pessoas. A tarefa de educar não pode ser atributo somente da escola, mas desenvolver o pensamento crítico nos parece ser a sua maior tarefa.

A educação para o pensar objetiva desenvolver um pensar bem, na definição de Lipman, um pensamento de ordem superior e, desta forma,

[...] não estamos apenas a preparar jovens para o mercado de trabalho, a transmitir-lhes as nossas crenças ou a ensinar-lhes teorias que permitem actuar sobre o mundo. Estamos também a dotá-los da formação que os pode tornar não só mais inovadores e criativos, mas também melhores pessoas e melhores cidadãos e, dessa forma, a contribuir para a construção de uma sociedade

melhor, mais livre e mais justa. Como professores, temos esta enorme responsabilidade (NUNIS, 2011, p. 11).

A investigação, por meio do diálogo, confere às aulas de filosofia, um espaço importante para o exercício do pensar, contribuindo para a formação integral do aluno, proporcionando maior sensibilização das experiências a partir da problematização e da tentativa de encontrar soluções para os problemas. O aluno se depara, então, com diversos jeitos de ver um problema, sendo instigado a recorrer à lógica e à criatividade para apontar uma possível solução. Neste percurso é possível perceber a veracidade das ideias que sustentam determinadas afirmações e começar a construir um conhecimento reflexivo e autônomo.

A proposta de Lipman contextualiza o mundo da criança, e acreditamos que isto permita a ela tomar consciência das suas relações com o outro e consigo mesmo proporcionando, ao mesmo tempo, a descoberta de um mundo objetivo de padrões sociais e tendências universais e um mundo subjetivo que lhe permita adaptar-se a esses padrões sociais. O homem pode ser visto, então, como membro de uma sociedade ou comunidade com crenças e valores similares e, singular na medida em que se apropria destes padrões a partir das suas próprias experiências, curiosidade e criatividade. O foco da filosofia para crianças é estimular a criação de novas ideias, de juízos coerentes que levem em consideração as regras lógicas e a alteridade.

Despertar a reflexão, o pensar crítico, é provocar nos professores e nos alunos a revisão dos conceitos formados e reavaliá-los através de questionamentos, de investigações. Uma educação significativa só ocorre quando professores e alunos estão verdadeiramente envolvidos na construção do saber. Embora essas palavras soem elegantes ou, talvez, até pretensiosas, elas não expressam uma ação fácil de ser realizada, como também, não apontam para um horizonte impossível de se atingir. Assim, por um lado, despertar a motivação no aluno para o questionamento, para uma educação para o pensar, não é fácil; por outro, a perspectiva de uma educação integral não pode deixar de ser uma ideia norteadora de qualquer prática pedagógica, ainda que as dificuldades para sua realização sejam enormes. Por isso, apresentei esta proposta ciente de que a filosofia não pode sozinha resolver todos os problemas da educação, mas talvez possa em conjunto com as demais disciplinas e seus educadores, sem esquecermos

também do papel da família, contribuir decisivamente para a construção de uma nova educação que tenha como fundamento o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Mario da Gama Kury. 3. ed. Brasília: UNB, 1992.

_____. **Política**. Trad. Mario da Gama Kury. 3. ed. Brasília: UNB, 1997.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1994.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas - **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acessado em 28 de abril de 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BROCANELLI, Cláudio Roberto; PAGNI Pedro. Filosofia da educação filosófica, segundo John Dewey. In: Angelo. PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. (org). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo; Avercamp, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto alegre: Artmed Editora, 2005.

CHITOLINA, Claudinei Luiz. **A criança e a educação filosófica**. Maringá: Dental Press, 2003.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Roteiro de lógica jurídica**. 3. ed., São Paulo, Ed. Max Limonad, 1997.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do Adolescente**. Trad. Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COMPARATO, Bruno Konder. **Sociologia geral**. 2. ed. São Paulo: Escala educacional, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Lógica a teoria da investigação**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. In: *Os Pensadores*

DESCARTES René. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril cultural, 1973. In: *Os pensadores*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas**. Disponível em: <http://www.carlosmota.info/concepcoes_infancia.pdf> Acesso em: 15 de dezembro de 2011.

HENNING, L. M. P. **Lipman Filósofo**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2003.

_____. O cuidado na educação: análise da perspectiva lipmaniana. *Childhood&Philosophy*,v.1,n.2, jul/dez, 2011, p. 181-195.

_____. O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. *Childhood&Philosophy*,v.7,n.14, jul/dez, 2005, p. 1-19

_____. Pesquisa Filosófica: Especificidades e Contribuições ao Campo Educacional. In: BRZEZINSKI, I; ABBUD, M. L; OLIVEIRA, C.C. de. (Orgs). **Percursos da Pesquisa em Educação**. Injuí: Ed. Unijuí, 2007.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Trad. Antonio Sergio Vallandro, e João Paulo G. Manteiro, Armando M. D'Oliveira. São Paulo: Abril cultural, 1980. *In: Os pensadores*.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego** Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KILPATRICH, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. Noemy S. Rudolfer. 12 ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1974.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KOHAN, Walter Omar. WASKSMAN, Vera (orgs). **Filosofia para crianças**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisas 58**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, F.S.; SHARP, A. M. **A filosofia na sala de aula**. Trad. Ana Luiza F Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994, p. 52.

LIPMAN. Matthew. **A filosofia vai à escola**. Trad. Maria E. B. Prestes e Lucia M. S. Kremer. São Paulo Sumus, 1990.

___ **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAAMARI, Adriana Mattar. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 24 nº 82 Jul./Dez. 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Trad. Lívio Xavier. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MORIN, Edgar. Articulando os saberes. In ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In KRAMER, Sonia. Et al. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999,

MURARO, Darciso Natal. **Filosofia: Criança, experiência e aprendizado**. <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=347:crianca-experiencia-e-aprendizado&catid=60:filosofia&Itemid=100>. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. Pragmatismo: uma filosofia da ação. **Redescritção** –oosliya Revista on line do GT de Pragmatismo Ano 3, Número 1, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, Álvaro. **Uma defesa do pensamento crítico nas escolas**. 2001. Disponível em <<http://www.filedu.com/textosfilosoficos.html>>. Acessado em 30 de junho de 2011.

PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação, segundo John Dewey. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. (org). **Introdução à filosofia da educação. Temas contemporâneos e história**. São Paulo; Avercamp, 2007.

PIOZZI, Patrícia. Ensino Laico e democracia na época da Luzes: as “memórias” de Condorcet para a instrução pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, out.2009.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

_____. **Leis**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23 ed. São Paulo: Editora. Brasiliense, 1994.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, José Divino. **Ética e a educação para a sensibilidade em Horkheimer**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/t1713591503863.doc>. Acesso em: 20 de dezembro de 2011.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças: três polemicas**. *Campinas: Autores Associados*, 2003.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), Educação e Experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche** - Tese de doutorado – UNICAMP: Campinas, 2008.

TALBOT, Gilbert. **O esteticismo socrático de Matthew Lipman**. Trad. Leoni M. Padilha Henning. Disponível em: < http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/227_.pdf>. Acessado em: 20 de março de 2010.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Trad. Antonio A. S. Zuin (et al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

TÜRCKE, Christoph. Máquina de distração. São Paulo, **Revista Filosofia**. S.d. Entrevista a Juan Velasquez. Disponível em: <<http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/53/artigo192215-1.asp>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2012.