



Edição
Fac-similar

Alcemira Maria Fávero
Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Edison Alencar Casagrande
Miguel S. Rossetto

diálogo & investigação

perspectivas de uma educação para o pensar



méritos
editora

diálogo & investigação

perspectivas de uma educação para o pensar

Alcemira Maria Fávero
Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Edison Alencar Casagrande
Miguel S. Rossetto
Graziela Zaltron de Oliveira

diálogo & investigação

perspectivas de uma educação para o pensar



Edição
Fac-similar

Passo Fundo
2007

méritos
editora

2007 - Versão livro em papel
2023 - Versão fac-similar em ebook/PDF

© Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo - RS
CEP 99074-270
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de provas

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998.
Partes deste livro podem ser reproduzidas desde que citados o título da obra, o nome dos organizadores, da editora e os demais elementos de referência bibliográfica, conforme normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

F273 Diálogo & investigação: perspectivas de uma educação
 para o pensar / Alcemira Maria Fávero ...[et al.]
 - Passo Fundo: Méritos, 2007
 126 p.

1. Educação - Método 2. Investigação 3. Diálogo
I. Fávero, Alcemia Maria

CDU 37.012

Catálogo na fonte : Bibliotecária Marisa Fernanda Miguellis CRB 10/1241

2007 - Versão livro em papel - ISBN 978-85-89769-39-6

Impresso no Brasil

Apresentação

Diálogo e investigação: pré-requisitos para a liberação intelectual das crianças

“Hoje, eu anseio [...] pela liberação intelectual de todas as crianças e pelo reconhecimento de seus direitos à investigação. Se elas [as crianças] soubessem lidar com as ferramentas da investigação e do diálogo, poderiam efetuar sua própria liberação intelectual. [...] A educação dialógica, imbuída de investigação, tem que começar bem cedo, quando as crianças estão nos primeiros anos escolares. E precisa ser reforçada, ano após ano, por professores que compreendem as crianças e a investigação, e respeitam as idéias das crianças”¹

Possivelmente nenhum outro conceito seja tão importante em educação quanto o termo *investigação*. Trata-se de um conceito nobre, amplamente referido na constituição do pensamento ocidental,

¹ SHARP, Ann Margaret. Algumas pressuposições da noção de “comunidade de investigação”. In: LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret. *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: CBFC, 1995.

marcadamente registrado na história da ciência e reverenciado nos discursos inovadores e democráticos da modernidade. *Investigação* é um atributo humano, uma ação antropológica, um procedimento que envolve, de forma articulada, habilidades, competências e atitudes num processo contínuo no qual o próprio *humano* se recria permanentemente. Foi por meio dessa (investigação) que o ser humano criou a cultura em suas multifacetadas manifestações, desvendou os mistérios da natureza, produziu linguagem, arte, conhecimento, bem-estar, progresso, comunicação, mitos, religiões, história, filosofia, ciência. A própria evolução da sociedade, do pensamento e das culturas se tornou possível principalmente porque foi marcada pela mediação da investigação. É a sua efetivação que permitiu ao ser humano articular novas formas de organização social, novas configurações de compreensão do mundo e novas maneiras de pensar as relações artísticas, econômicas, sociais e políticas que envolvem nossa vida.

Em termos educacionais, a investigação deveria ocupar uma posição central, senão sua principal finalidade estaria seriamente comprometida. A esse respeito, Matthew Lipman² observa que John Dewey tinha razão quando afirmou que a educação fracassara por cometer um erro gravíssimo: ao confundir os produtos finais prontos e refinados da investigação com o seu tema bruto e não polido, e por tentar fazer com que os alunos aprendessem as soluções em vez de investigarem os problemas e envolverem-se nos

² LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 37-44 e p. 141-148.

questionamentos por si mesmos. Não deveríamos pedir aos alunos que estudassem os resultados finais daquilo que outros já descobriram como um produto pronto e acabado, mas sim compreender a educação como um processo investigativo, apaixonante e imaginativo sobre os problemas a serem enfrentados. Mais do que uma simples técnica didática, ou a aplicação de um método mecânico, a educação deveria nos ajudar a aprimorar as habilidades de investigação.

“*Por que investigar?*”. Do latim *investigare*, investigar implica assumir uma postura intelectual que requer não simplesmente habilidades básicas como ler e escrever, mas habilidades cognitivas que caracterizam um pensamento de *ordem superior*³. Fazer investigações acerca de algo (objeto, idéia, argumentação, hipótese, vestígios...) requer um exame minucioso, um esquadrinhamento por parte do agente que investiga.

Do agente exige-se uma ação para sê-lo agente. O agente age por si mesmo e, por isso, a ação deve ser dotada de autonomia intelectual, o que equivale a um “pensar por si mesmo”. A ação de investigar requer, por conseqüência, um sujeito agente. Todavia, nem todos são agentes/autônomos para investigar. Uma criança, por exemplo, não sabe investigar antes de investigar, uma vez que investigar não se resume a um discurso, a uma explicação ou uma definição. Investigar é acima de tudo uma ação. A criança pode apenas ter noções abstratas sobre o termo ou o ato,

³ Lipman acredita que a escola, ou a educação num sentido mais amplo, deve contribuir para o desenvolvimento de um pensamento de ordem superior. Essa forma de pensamento apresenta, segundo ele, um caráter coeso, inteligível e aplicável. Para um detalhamento desse aspecto. Ver, também, LIPMAN, 1995.

porém ainda não é um agente. Portanto, o problema que se coloca é o seguinte: somente está apto para investigar aquele que tem autonomia intelectual para agir assim?

O processo de investigação é um momento em que ambos, tanto a própria investigação quanto o seu agente, aprimoram-se, ou seja, a investigação ganha forma, profundidade, extensão, possibilidade, direção, porque existe o agente; e este, por sua vez, ao investigar, ressignifica suas compreensões, amplia seus interesses, enriquece sua linguagem, decodifica os significados e transforma a si mesmo. Conforme dizia John Dewey, a educação deve se portar como *investigação*, porque somente assim o ato educativo não seria reduzido ao produto final e lapidado, apresentado pelo educador. Quando o produto é supervalorizado, aos educandos resta saber o que os outros investigaram; nesse caso, de forma alguma eles centram seus esforços no procedimento investigativo e autônomo. Não há autonomia num paradigma educacional em que o educando não problematiza, não se envolve em questionamentos por si mesmo, não cria hipóteses, não desenvolve alternativas de solução (mesmo que problemáticas) e, por conseguinte, professores e alunos não se permitem a reflexão cooperativa.

Mas “*como investigar?*” A resposta é direta: dialogando. Esta é a tese que defendemos no livro que estamos apresentando e que se constitui como fio condutor do Programa Educação para o Pensar. O diálogo é indicado como um importante instrumento para preparar o *maquinário intelectual* das crianças para o processo investigativo. Atitudes como expres-

sar suas próprias idéias, escutar as idéias dos outros, ponderar os comentários e superar a sensação de que o que têm para dizer é absurdo ou irrelevante são indicativos de que o diálogo é um caminho para a investigação. No dizer dos autores de *Filosofia na sala de aula*,

*o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada. Para as crianças de qualquer estágio, o diálogo é uma fase indispensável do processo.*⁴

Sem dúvidas não queremos impor uma limitação para a investigação. Investiga-se de outras formas, decerto. Contudo, encontramos no diálogo um *veio* investigativo. Na base metodológica de um paradigma reflexivo da educação, segundo a proposta de Lipman, o diálogo funciona como princípio e fundamento da educação. Por isso, Lipman adota, para a escola, a intenção de criar *comunidades de investigação*.

Na comunidade de investigação não há a preocupação, especificamente, de se adquirir erudição, mas, sim, de formar uma postura intelectual investigativa, para que o conhecimento seja apreendido pela autonomia investigativa do educando. É no diálogo investigativo que os educandos desenvolvem habilidades de pensamento⁵, e a importância disso se dá na medida em que “[...] a implementação em alunos das habilidades cognitivas de ordem superior

⁴ LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁵ Segundo Lipman, a educação deve ser promotora do desenvolvimento de habilidades cognitivas para atingir um pensamento de ordem superior. Essas habilidades articulam-se em quatro grandes grupos: habilidade de raciocínio, habilidade de investigação, habilidade de tradução e habilidade de formulação.

terá como resultado nestes alunos o pensamento de ordem superior” (LIPMAN, 1995, p. 38).

Acompanhemos o registro de aula feito por duas alunas de 5ª série sobre o diálogo que tiveram acerca do conceito de mudança:

Quando o Abcael diz que temos que ter conhecimento para mudar; o Marco Túlio diz que em vez de conhecimento não seria dúvida? Não, seria curiosidade. A mudança pode ser a curiosidade de experimentar algo novo. Às vezes, as pessoas não querem mudar e as outras pessoas obrigam os outros a mudarem. Com esse exemplo dá para entender que a mudança não vem sempre de dentro dos indivíduos; às vezes, vem de fora⁶.

Podemos notar, nesse trecho do registro, que numa comunidade de investigação os educandos não falam para si mesmos ou simplesmente para o professor. Ao contrário, os educandos falam entre si, num processo dialógico democrático, a partir do qual investigam dialogicamente suas idéias e suas concepções. A comunidade de investigação, dessa forma, torna-se um lugar intelectualmente seguro, eticamente responsável e afetivamente acolhedor. O diálogo na comunidade de investigação, por sua vez, consolida-se no modo pelo qual os educandos desenvolvem suas potencialidades cognitivas, o que possibilita a qualificação da investigação e, ao mesmo tempo, um aperfeiçoamento do educando/investigador. Por isso, a investigação por meio do diálogo apresenta uma *dimensão cognitiva* e uma *dimensão social*. Ao mesmo tempo em que exige um educando cognitivamente capaz de analisar, observar, averi-

⁶ As alunas Ariane e Samira, que estudam no Colégio Salvatoriano Bom Conselho (ano de 2006), em Passo Fundo, são as autoras desse registro.

guar, problematizar, autocorrigir-se etc., também exige um educando capaz de interagir socialmente, pois ele precisa saber ouvir o argumento do outro com respeito, dispor-se a criar coletivamente, perceber e aceitar a qualidade dos membros da comunidade, ajudar na manifestação do outro etc.

Os cinco capítulos que compõem o presente livro têm a intenção de contribuir para a reflexão sobre o diálogo. O primeiro texto desafia-nos a pensar o diálogo em sala de aula a partir do “paradigma-reflexivo” de Lipman. Em tal paradigma o diálogo não se restringe a uma estratégia, mas é compreendido como princípio orientador e possibilitador de todo o processo educacional, deslocando o foco do *aprender* para o *ensinar a pensar*. O objetivo deste capítulo é apresentar a proposta lipmaniana de uma educação para o pensar, com base no diálogo investigativo e na idéia de transformar a sala de aula em comunidade de investigação. Em vista disso, explora-se o conceito de educação como postura investigativa, o pensamento de ordem superior, a concepção de comunidade de investigação e, por fim, a possibilidade da inserção da filosofia na comunidade de investigação.

O segundo texto, *O diálogo como encontro hermenêutico*, visa oferecer uma leitura interpretativa da compreensão gadameriana de diálogo. O texto inicia relacionando linguagem e pensamento, mostrando, de forma simplificada, até que ponto a linguagem *prescreve* o pensamento. Indica ainda as possíveis interconexões entre esses dois conceitos. Nessa perspectiva, o diálogo é descrito como “ser da linguagem” que permite problematizar hermenêuticamente

situações controversas, complexas, injustas. Numa interpretação gadameriana, o diálogo é compreendido como “encontro hermenêutico” e que, no contexto do Programa de Educação para o Pensar, é interpretado como o “encontro hermenêutico na comunidade de investigação”. Por isso, no tópico final, o texto aborda a comunidade de investigação como um exercício para uma possível superação da nossa *incapacidade para o diálogo*.

O texto *Diálogo como conversação e redescrição de mundo*, com base na filosofia de Richard Rorty, investiga as ambigüidades e os equívocos presentes na efetivação do diálogo no contexto escolar e seu caráter *sacralizador*, quase que sinônimo de prática revolucionária, progressista e inovadora, no discurso pedagógico. Essa visão equivocada e *simplista* de diálogo decorre de uma visão romântica e pouco questionada dos vocabulários pedagógicos que herdamos do nosso próprio processo formativo. Por isso, o texto problematiza o conceito de *diálogo* e apresenta a crítica rortiana ao modelo fundacional e representacional de filosofia. A própria filosofia, nesse horizonte de compreensão, é abordada como *conversação e redescrição* de mundo e o ensino de filosofia, numa perspectiva rortiana, poderia, por sua vez, ser efetivado como uma espécie de narrativa cuja pretensão é sugerir soluções para certos problemas. Trata-se a filosofia, portanto, como uma atividade de redescrever o mundo de acordo com novas linguagens e novos vocabulários.

O quarto texto, *A educação para o pensar no contexto da disciplinarização: diálogo e poder na escola*,

propõe uma reflexão sobre a importância do Projeto Educação para o Pensar (filosofia), de Matthew Lipman, frente à moderna fragmentação do saber. Nesse contexto, convida a pensar sobre o papel do estudante e do educador diante da disciplinarização presente no cotidiano da sala de aula. O texto problematiza e investiga as condições de aprendizagem que possibilitam relacionar o saber fragmentado à necessidade de desenvolver habilidades de pensamentos. Entende-se que, por intermédio do desenvolvimento das habilidades de pensamento, os estudantes poderão questionar de forma mais pontual e contundente os temas investigados nas diversas áreas do conhecimento. A filosofia assume, nesse contexto, a função de atuar como mediadora na integração e articulação dos diferentes saberes e, para isso, propõe-se uma metodologia fundada na idéia de “diálogo no plural”.

O texto final, *O ensino de filosofia na perspectiva do diálogo libertador de Freire*, está-se provocativamente convidando o leitor/educador a repensar o seu entendimento de “prática dialógica”, uma vez que parece ser consenso, no contexto escolar, a importância do diálogo na ação pedagógica. Para realizar tal tarefa, o texto investiga conceitos fundamentais, como *educação bancária*, *pedagogia libertadora*, *teoria da ação dialógica* e *diálogo libertador* numa perspectiva freireana.

Alcemira Maria Fávero
Altair Alberto Fávero
Miguel da Silva Rossetto

Sumário

Apresentação 07

1

A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar

Carina Tonieto 19

2

O diálogo como encontro hermenêutico

Alcemira Maria Fávero 43

3

Conversação e redescrição do mundo: o diálogo como construção de estratégias redescritivas

Altair Alberto Fávero 63

4

A educação para o pensar no contexto da disciplinarização: diálogo e poder na escola

*Edison Alencar Casagranda,
Graziela Zaltron de Oliveira* 83

5

O ensino de filosofia na perspectiva do diálogo libertador de Paulo Freire

Miguel da Silva Rossetto 107



A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar

Carina Tonieto*

*“[...] o único modo de podermos chegar ao pensamento é chegar a sua origem, ou matriz, que é o diálogo”
(LIPMAN, 1997, p. 34).*

Segundo Lipman (2001, p. 28-29), há dois paradigmas opostos da prática educativa: o “paradigma-padrão da prática normal” e o “paradigma-reflexivo da prática crítica”. O paradigma-padrão entende a prática educativa como sendo uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, ou seja, o conhecimento já elaborado é apenas repas-

* Graduada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Assessora do Núcleo de Educação para o Pensar – Nuep de Passo Fundo. E-mail: <carina@nuep.org.br>

sado do educador para o educando. A transmissão do conhecimento justifica-se por uma compreensão de conhecimento e de mundo como algo acabado, dado e perfeitamente explicável. Desse modo, cada disciplina dá conta de uma instância do conhecimento; logo, cada uma deve permanecer dentro dos seus próprios limites. Nesse sentido, o objetivo educacional é a absorção das informações que são repassadas, ou seja, a retenção de “dados sobre assuntos específicos” (LIPMAN, 2001, p. 29).

O *paradigma reflexivo*, por sua vez, situa-se no lado oposto: a educação é compreendida como espaço de participação em *comunidades de investigação*, as quais são orientadas pelos educadores e têm como objetivo “[...] o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado” (LIPMAN, 2001, p. 29). Nesse sentido, o conhecimento sobre o mundo é entendido como “complexo”, “problemático” e “controverso”, o que estimula educadores e educandos a pensarem sobre o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sobre suas compreensões de mundo. As disciplinas estão organizadas de tal forma que permitem um maior questionamento, pois não são entendidas como áreas de conhecimento completas em si mesmas, mas como áreas de estudo sobre problemas específicos. O objetivo do processo educacional, nesse sentido, deixa de ser a retenção de informações dadas e passa a ser “[...] a percepção das relações contidas nos temas investigados” (LIPMAN, 2001, p. 29), ou seja, a educação é compreendida como investigação problematizadora sobre os conteúdos de cada disciplina.

Podemos dizer, então, que as diferenças entre os dois paradigmas dizem respeito não somente a um nível estrutural e organizacional do processo educativo, mas a mudanças nas concepções que norteiam

a prática educativa, ou seja, residem nas condições sob as quais deve ocorrer o processo educativo, nas metas a serem atingidas, no que deve ser feito e no modo como deve ser feito. A reestruturação do processo educacional em direção ao “paradigma reflexivo” não fica presa a um saber fazer, tampouco a uma argumentação teórica, mas está ligada a um permanente esforço teórico-metodológico que exige diálogo, reflexão e reestruturação permanente.

A defesa de uma prática dialógica em sala de aula não é nenhuma novidade em educação, pois muito se fala sobre isso, porém pouco se faz. O que diferencia a abordagem lipmaniana de diálogo em sala de aula com base no *paradigma-reflexivo* é que o diálogo não se restringe a uma estratégia, mas é o princípio orientador e possibilitador de todo o processo educacional, deslocando o foco do aprender para o ensinar a pensar. Mas o que é uma educação investigativa? Como é possível ensinar a pensar? O que é uma comunidade de investigação? O que Lipman entende por *diálogo investigativo* em sala de aula? Quais são as contribuições da filosofia para tal processo? É possível ensinar a pensar dialogicamente em todas as disciplinas?

O objetivo do presente texto é apresentar a proposta lipmaniana de uma educação para o pensar, baseada no diálogo investigativo e na comunidade de investigação, como possibilitadores de uma proposta educacional voltada para o desenvolvimento do pensar de ordem superior e de habilidades cognitivas. Primeiramente, definiremos educação como investigação, porque é segundo essa caracterização que Lipman diz ser possível uma educação para o pensar. Em seguida, identificaremos os traços principais de uma educação para o pensar, entendida

como o desenvolvimento de um pensar de ordem superior, e as suas metas. Posteriormente, trataremos da *comunidade de investigação* como possibilitadora de uma educação para o pensar, mostrando qual é a sua origem e tentando delinear seus traços fundamentais. Finalmente, identificaremos a concepção de diálogo com base na qual Lipman diz serem possíveis a investigação, a educação para o pensar e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Para encerrar tentaremos justificar o ensino de filosofia como uma educação para o pensar, assim como apontar elementos que possam tornar possível uma educação para o pensar em todas as disciplinas.

1. A educação como investigação

A escola organizada segundo o modelo do *paradigma-padrão* é uma escola que oferece a seus alunos poucos incentivos ao desenvolvimento do pensamento, pois está centrada no ensino de soluções para os problemas desde sempre postos. A ação pedagógica tem sua preocupação central no produto final a ser ensinado, não nos problemas a serem investigados. “Quando os problemas não são explorados em primeiro lugar, nenhum interesse ou motivação é criado, e aquilo que continuamos chamando de educação é uma charada e um simulacro” (LIPMAN, 2001, p. 31).

Quando, no entanto, a educação é pensada e desenvolvida levando-se em consideração o *paradigma-reflexivo*, a educação é concebida como investigação, ou seja, os alunos investigam problemas nas diversas disciplinas. Lipman (1990, p. 37) define investigação como “[...] perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, impor-

tantes e problemáticas”. A ênfase, agora, não está centrada no produto ou no processo, mas em ambos, ou seja, tanto no pensar e na investigação (processo) como no conhecimento e na verdade (produto). O trabalho desenvolvido em sala de aula prima pelo enfrentamento direto de problemas por meio de uma prática dialógica na qual o mais importante não é a conclusão final, mas as descobertas feitas ao longo do processo de investigação dialógico: “[...] o que deveria acontecer dentro da sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico” (LIPMAN, 2001, p. 31).

Entretanto, o fato de não haver um produto final predeterminado ao qual a investigação possa chegar não quer dizer que o processo educativo seja algo sem objetivos e metas a serem atingidas; ao contrário, esse processo exige dos educadores muita clareza do que almejam atingir quando se propõem à investigação, quais conteúdos serão investigados e qual postura metodológica será vivenciada, porém sem manipulações para se chegar a um produto dado. Conforme Lipman (2001, p. 332-334), a investigação não é algo acabado, tampouco as conclusões que ela produz; por isso, exige-se dos educadores o discernimento para diferenciarem as conclusões que são fruto da investigação das conclusões que são esperadas de antemão.

Para que tal modelo de educação possa ser efetivo dentro da sala de aula e não se mantenha apenas como discurso, Lipman diz ser necessário “[...] converter a sala de aula em uma comunidade de investigação [...]” (2001, p. 31). A retenção de informações é, então, substituída pelo diálogo investigativo em sala de aula, que almeja ser uma efetiva educação para o

pensar. Para Lipman (2001, p. 331), estamos diante de uma nova proposta de paradigma educacional, o paradigma da comunidade de investigação.

2. Educação para o pensar: o desenvolvimento de um pensar de ordem superior

O desafio educacional com o qual se depara o “paradigma-reflexivo” viabilizado pela “comunidade de investigação” é como ajudar crianças e jovens que pensam a se transformarem em crianças e jovens que pensam bem. Para Lipman é necessário desenvolver um programa de habilidades de pensamento que seja capaz de oferecer às crianças todas as condições necessárias para resolverem problemas e tomarem decisões, com o objetivo de “[...] consolidar as potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro” (LIPMAN, 1994, p. 35). Tal pensamento é definido como um pensamento de ordem superior e é a meta de uma educação para o pensar.

Pensamento de ordem superior é definido por Lipman (2001, p. 38) como a “fusão dos pensamentos crítico e criativo”, uma vez que exige tanto um pensamento flexível como um pensamento rico em recursos, pois é necessário saber onde procurar recursos e ser capaz de lidar com esses recursos a fim de que sejam eficazes. De nada adiantaria saber onde encontrar recursos sem saber como utilizá-los, assim como de nada adiantaria ser habilidoso no emprego de recursos que são dados por outrem, pois seria uma mera adaptação. O desafio é, portanto, saber buscar e saber

empregar recursos cognitivos de modo significativo, superando atos mecânicos de assimilação.

O pensamento de ordem superior engloba, então, o pensamento crítico e o pensamento criativo. Pensamento crítico¹ é definido por Lipman (2001, p. 279) como o pensamento alicerçado no e orientado pelo megacritério² da verdade, pois tem como objetivo emitir julgamentos verdadeiros e válidos; é sensível ao contexto, orientado por critérios e autocorretivo. Já o pensamento criativo é o “[...] pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2001, p. 279), tendo sua base no megacritério do significado. Podemos dizer, então, que ambos têm como objetivo fazer julgamentos, levando em consideração os megacritérios:

Como o pensar crítico possui uma preocupação primordial pela verdade, apresenta um interesse genuíno em evitar o erro e a falsidade. Compreende, deste modo, seu controle como autocorretivo, ao passo que o pensar criativo, mais preocupado com a invenção e a totalidade, se controla através do objetivo de ir além de si mesmo, se transcendendo, assim como através do objetivo de alcançar a integridade (LIPMAN, 2001, p. 279-280).

O pensamento crítico, por sua vez, exige raciocínio e julgamento criativo, do mesmo modo como o pensamento criativo exige habilidade, talento e julgamento crítico. Não há a possibilidade de haver um pensamento crítico sem um julgamento criativo, e vice-versa, ou seja, a inter-relação entre ambos

¹ Para uma definição mais detalhada sobre o pensar crítico ver LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 169-180.

² Ao explicitar a compreensão de pensamento crítico, Lipman explora as idéias de megacritério, autocorreção e autotranscendente, especificadas nas mesmas páginas indicadas acima e abaixo.

justifica-se na medida em que o pensamento crítico dará os critérios e conceitos que orientarão os julgamentos, ao passo que o pensamento criativo incorporará valores e significados aos julgamentos, o primeiro orientado pelo cognitivo e o segundo, pelo afetivo. Lipman deixa claro, nesse sentido, como é possível fazer uma educação afetivo-cognitiva e crítico-criativa, na qual essas características não se excluem, mas se complementam na difícil tarefa de emitir julgamentos.

Ao pensamento de ordem superior, no entanto, cabe um terceiro elemento, que é o pensamento complexo, definido por Lipman (2001, p. 42) como “[...] o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão”, ou seja, na investigação de problemas em sala de aula recorre-se a todo momento à solicitação de boas razões e aos fundamentos das colocações, de modo a superar a simples discussão de opiniões, preconceitos e auto-ilusões. O pensamento complexo exige, então, um “[...] pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal [...]” (LIPMAN, 2001, p. 42), isto é, uma investigação dialógica precisa levar em consideração os procedimentos da investigação, assim como os problemas a serem investigados, pois o objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas levando em consideração os procedimentos e os conteúdos, evitando, desse modo, um pensar centrado no método com pouco conteúdo, assim como um pensar restrito ao conteúdo com pouco método. Logo, o trabalho em sala de aula é orientado por um método que é vivenciado, não ensi-

nado³, e por conteúdos que são buscados, não dados⁴, ambos reavaliados constantemente.

No entanto, para Lipman (2001, p. 38), “tão importante quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo”, pois o pensamento de ordem superior deve ser ensinado diretamente em sala de aula, sem maiores rodeios. Mas como? Uma sugestão seria a adoção da filosofia como disciplina nas escolas; outra seria promover o desenvolvimento do pensar de ordem superior em cada disciplina pela abordagem da comunidade de investigação.

3. Das origens à definição de comunidade de investigação

A expressão “comunidade de questionamento e investigação” foi criada e utilizada inicialmente pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce⁵ para designar os grupos de cientistas envolvidos numa mesma investigação. Para Shook, “a formação de Peirce como cientista o ensinou que [...] os cientistas sempre trabalham em grupos, do mesmo modo que

³ Aprendemos a investigar investigando, a dialogar dialogando, a problematizar problematizando.

⁴ Não queremos dizer com isso que o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados deve ser dispensado; ao contrário, precisa ser ainda mais rigoroso, uma vez que o que buscamos são os problemas que estão inerentes aos conteúdos. O ponto central reside, então, no modo como tratamos os conteúdos, pois, se tratados como contendo problemas que dizem respeito à produção do conhecimento e à experiência humana, são potencialmente provocadores da investigação.

⁵ Charles Sanders Peirce (1839-1914), graduado em Ciências pela Universidade de Harvard, trabalhou por muitos anos num programa de pesquisa científica financiado pelo governo norte-americano; em pouco tempo já era conhecido internacionalmente como um dos melhores cientistas americanos (1880). Mas seus interesses estavam no campo da filosofia e as idéias principais do pragmatismo desenvolveram-se a partir de suas reflexões sobre os fundamentos do conhecimento humano. Teorizou também sobre lógica e metodologia científica, ensinando essas disciplinas na Universidade Johns Hopkins, onde teve como aluno John Dewey (SHOOK, 2002, p. 31-31).

muitas pessoas trabalham juntas para solucionar problemas” (2002, p. 66). Há, nesse sentido, um trabalho conjunto que exige cooperação e colaboração entre os cientistas, de modo a vislumbrarem novas hipóteses, buscarem novos experimentos, verificando e avaliando os novos resultados. Todavia, não são somente os cientistas que trabalham comunitariamente na solução de problemas; todas as pessoas o fazem.

A investigação, para Peirce, tem seu início com uma dúvida ou problema, uma vez que “nossos problemas reais surgem quando temos problemas com nosso ambiente natural ou com nosso ambiente social” (SHOOK, 2002, p. 64), sobre os quais de imediato não é possível vislumbrar soluções prévias. Por isso, é necessário o enfrentamento direto de tais problemas por meio do questionamento e da investigação, visto que é dessa forma que é possível dar início ao processo de resolução do problema em questão. Contudo, os problemas a serem investigados também não surgem do nada; esses têm sua gênese em alguma crença que se apresentava como problemática aos membros da comunidade, sendo, por isso, questionada, pois “pensamos sobre nossas crenças somente quando estamos em dúvida e sofremos em decorrência de um problema” (SHOOK, 2002, p. 64). Era necessário, então, investigar sobre a mesma de modo a poder estabelecer uma nova crença.

A investigação científica é, entretanto, falível, ou seja, uma crença aceita hoje pode ser considerada problemática amanhã, e nesse processo de estabelecimento e questionamento de crenças move-se a comunidade: “A comunidade poderá estabelecer crenças numa pessoa, por meio da educação, e poderá também fazer com que uma pessoa duvide de crenças e as substitua por outras” (SHOOK, 2002, p. 65). Cabe

lembrar, no entanto, que a comunidade não existe por si mesma e que, por isso, não exerce poder absoluto sobre seus membros; ela é a soma de indivíduos que compartilham crenças, um influenciando na crença do outro.

A comunidade de investigação em sala de aula pensada por Lipman leva em consideração as colocações de Peirce a respeito da comunidade de investigação científica, ou seja, na comunidade de investigação em sala de aula, ao invés de existir uma verdade absoluta que deve ser apreendida, há um conjunto de concepções que são aceitas. O fato de a comunidade compartilhar concepções e crenças não elimina o caráter problemático das mesmas, sendo justamente este lado problemático o objeto de investigação. Todavia, a investigação, para Lipman (1997, p. 33), “[...] exige pensamento complexo, e pensamento complexo, como o defino, é o pensamento que leva em conta sua própria metodologia ou procedimentos durante todo o tempo que está tratando do objeto que se propôs”, ou seja, a investigação em sala de aula não ocorre com a ausência de conteúdo e método, ou apenas com um deles; ao contrário, é necessário ter clareza metodológica para conduzir a investigação e discernimento para enfrentar os problemas a serem investigados, uma vez que o exercício do pensamento complexo exige um pensar flexível e rico em recursos.

No entanto, para que seja possível a investigação descrita por Lipman, é necessário um espaço organizado para tal, o que ele também denomina de “comunidade”:

Em vez de considerar a comunidade como uma estrutura institucional que distribui valores e significados aos indivíduos, podemos inverter a questão e dizer que, onde a experiência seja compartilhada

de forma a permitir que os participantes descubram o significado de sua participação, há uma comunidade (LIPMAN, 1990, p. 141).

A comunidade, nesse sentido, não é algo imposto como modelo de organização, mas algo construído e experienciado pelos participantes no decorrer da investigação. A comunidade, porém, não se sustenta com a ausência de regras, tanto de procedimentos como de investigação; é regrada pela lógica formal e informal, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação, assim como regras de conduta que são discutidas, estipuladas e vivenciadas no decorrer do processo. Os resultados obtidos de tal processo, assim como as regras estabelecidas, são sempre provisórios e falíveis, de modo que o que produzimos hoje pode se tornar objeto de investigação e questionamento amanhã, uma vez que, para Lipman (2001, p. 179), a autocorreção é um dos pilares de sustentação do pensamento de ordem superior.

Cabe salientar, nesse aspecto, que a comunidade de investigação pensada por Lipman não tem um caráter descritivo, mas, sim, normativo, isto é, a comunidade de investigação lipmaniana não tem como preocupação a explicação do modo como as coisas são, mas pensar o modo como deveriam ser, caracterizando-se, por isso, enquanto um processo de construção e reestruturação permanente. Essa comunidade nunca é algo acabado e pronto; é sempre horizonte a ser buscado, na medida em que trabalha a partir de problemas que nos afetam enquanto seres humanos e exige um repensar constante sobre o fazer teórico-metodológico.

A comunidade de investigação, como diz Lipman (2001, p. 331), “[...] não é algo sem objetivos [...]”; é

todo um processo que se desenvolve com o objetivo de obter um produto final, sendo esse o desenvolvimento de habilidades⁶ cognitivas que possibilitam um pensar de ordem superior. A orientação da comunidade, porém, segue o interesse dos participantes e “[...] movimenta-se por onde o argumento conduz [...]” (2001, p. 331); e todo o processo desenvolvido não se restringe a uma mera “[...] conversação ou discussão; é dialógico [...]” (LIPMAN, 2001, p. 331). A comunidade de investigação em sala de aula é, então, diferenciada pelo seu caráter dialógico-reflexivo.

4. O diálogo na comunidade de investigação

Segundo Lipman (1994, p. 44), o primeiro passo para tematizarmos sobre o diálogo em sala de aula é desmistificar a concepção de que é a reflexão que possibilita o diálogo. O que acontece é justamente o contrário, isto é, é o diálogo que possibilita a reflexão:

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 mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não haviam pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, 1994, p. 44).

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre os tipos de habilidades cognitivas e sua caracterização ver LIPMAN, M. *O pensar na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-74; BINI, E. O desenvolvimento das habilidades do pensar na educação infantil. In: FÁVERO, A; CASAGRANDA, Edison (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004. p. 89-116.

Parece que agora fica fácil entendermos quais são as razões de uma comunidade de investigação primar pelo diálogo em sala de aula. É por meio do diálogo que se torna possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica, assim como a investigação sobre problemas que nos interessam enquanto seres humanos. Além disso, os participantes da discussão precisam pensar sobre o seu próprio pensamento, ao mesmo tempo em que pensam sobre o pensamento do outro, recorrendo, para isso, a um grande número de habilidades cognitivas, já que é necessário reestruturar todo o processo de pensamento na medida em que o diálogo investigativo se desenrola. Levando em consideração tais aspectos, Lipman (1994, p. 45) afirma: “É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo”. Isso significa que o diálogo em sala de aula é o possibilitador do desenvolvimento do pensamento de ordem superior, tornando possível uma educação para o pensar.

Entretanto, como educadores, precisamos ter clareza quanto aos aspectos que caracterizam o diálogo, pois, como vimos anteriormente, este não se limita a uma conversação ou discussão. Em primeiro lugar, é necessário ter claro que, quando fazemos referência à comunidade de investigação, o conceito de comunidade nos remete para uma questão mais pessoal, ao passo que o conceito de investigação nos possibilita ir além, transcender o pessoal (LIPMAN, 2001, p. 335), o que torna possível uma educação voltada para o social e o individual.

Portanto, comunidade exige concepções de mundo pessoais, uma vez que cada participante é uma individualidade, mas no processo de investigação dialógica é dado um passo além, visto que as indivi-

dualidades, unidas, pensam coletivamente sobre as questões humanas que as atingem enquanto seres particulares e sociais. O individual é colocado em questão em favor de um social, o que possibilita o aprimoramento cognitivo individual, que, por sua vez, é refletido no social.

Quando tentamos, então, definir o diálogo, precisamos levar em consideração os aspectos individual e social da comunidade de investigação, assim como os aspectos crítico-criativo e cognitivo-afetivo do pensamento de ordem superior, pois é com base nessas características que é possível traçar as diferenças existentes entre conversação e diálogo. Nas palavras de Lipman, “[...] ao confrontarmos o diálogo e a conversação, não podemos deixar de perceber em uma conversa um processo onde o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue, enquanto que no diálogo ocorre exatamente o contrário” (2001, p. 335), isto é, a conversação é caracterizada pela defesa de pontos de vista pessoais, não levando em consideração, na defesa dos mesmos, os aspectos lógicos da capacidade argumentativa. No diálogo, por sua vez, acontece justamente o contrário, pois não estamos na defesa de pontos de vista pessoais, mas envolvidos em investigações sobre problemas humanos universais que orientam nossas concepções e nosso modo de agir. Esta investigação precisa ir além do reino das opiniões e dos preconceitos, fazendo-se necessário o regramento lógico a fim de ser possível a construção de um raciocínio coerente e justificável perante critérios aceitos na comunidade.

A investigação de problemas em sala de aula pretende ser um movimento progressivo, ou seja, é necessário dar um passo além do que já sabíamos antes da investigação. Esse movimento progressivo é possibilitado pelo diálogo e travado pela conversação,

ou seja, “no confronto entre a conversa e o diálogo, uma das coisas que chama a atenção é a maneira como a conversa almeja o equilíbrio, ao passo que o diálogo almeja o desequilíbrio” (LIPMAN, 2001, p. 335). A investigação dialógica em sala de aula coloca em questão, em desequilíbrio, concepções que nos pareciam perfeitamente aceitáveis; torna explícito o lado problemático de determinadas situações, suscitando, assim, o questionamento e a investigação. Contudo, a explicitação desses problemas só se torna possível na medida em que há uma prática dialógica, ou seja, “[...] no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo” (LIPMAN, 2001, p. 336).

Quando ficamos presos a uma prática conversacional, há apenas uma movimentação entre os participantes que se caracteriza pela alternância das falas, mas a conversação não se movimenta, ou seja, não há um desequilíbrio de concepções, apenas uma partilha: “Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações” (LIPMAN, 2001, p. 336). O elo que mantém os participantes da conversação unidos é apenas de cooperação, ao passo que o diálogo “[...] é um exame, uma investigação, um questionamento” (LIPMAN, 2001, p. 336), o que exige dos participantes uma participação colaborativa na resolução do problema em questão.

Essa diferenciação torna possível delinear alguns princípios orientadores da prática dialógica em sala de aula. Não podemos esquecer que Lipman nos chama atenção para o fato de que a “[...] a lógica do diálogo tem suas raízes na lógica da conversa” (2001, p. 336), mas é necessário fazer o movimento de se passar da conversa para o diálogo, o que é possibilitado pela lógica e também pelo objetivo de se educar

para um pensar de ordem superior: “[...] A matriz comportamental do pensamento é a fala, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a fala organizada” (LIPMAN, 2001, p. 54).

Levando em consideração tais aspectos, é necessário explicitar os motivos pelos quais o diálogo não pode ser definido como discussão. A discussão pode ocorrer tanto numa conversa como num diálogo; por isso, por si só, a discussão não caracteriza uma investigação em sala de aula. A discussão orientada dialogicamente caracteriza-se pelo confronto de idéias e pensamentos, ao passo que a discussão orientada pela conversa é apenas uma disputa entre opiniões com o objetivo da persuasão. Desse modo, numa discussão dialógica, devemos ter claro o que almejamos, pois não podemos confundir “[...] o produto que as discussões produzem com as conclusões que algumas pessoas esperam que produzam [...]” (LIPMAN, 2001, p. 334), ou seja, a discussão na comunidade de investigação pode ser orientada para seguir “por onde o argumento conduzir”, produzindo conclusões inusitadas, ou pode ser manipulada de modo a chegar numa conclusão predeterminada. Portanto, exige apenas uma cooperação, pois o produto final da discussão já estava determinado de antemão, sendo a intervenção necessária para a orientação dos argumentos para o produto final. Isso não quer dizer, no entanto, que a discussão dialógica não precise de orientação; ela é necessária, mas no sentido de evitar contradições, incoerências, de identificar pontos de vista diferentes, de exigir boas razões e justificação, de solicitar exemplos, de estabelecer critérios de julgamento e de estruturar o raciocínio⁷.

⁷ Aqui cabe salientar a importância do uso das estratégias de diálogo durante o processo dialógico investigativo em sala de aula. Sobre as estratégias de diálogo ver:

Segundo Lipman (1994, p. 47), “o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada. Para as crianças de qualquer estágio o diálogo é uma fase indispensável do processo”. Nesse contexto, educar dialogicamente significa criar as condições necessárias para que crianças e jovens, fazendo uso das habilidades cognitivas, possam organizar sua própria experiência, tendo por base não o mundo dos adultos e seu modo de pensar, mas o mundo que é próprio dos universos infantil e juvenil. A função da educação, agora, deixa de ser a comunicação dos conhecimentos do mundo adulto para as crianças e jovens e passa a ser uma investigação dialógica dos problemas que afetam o mundo da criança e do jovem, levando em consideração os conhecimentos já produzidos, porém abordados em caráter problemático e controverso. Na base de tal relação de ensino e aprendizagem o objetivo final não é o apreender significados, mas construí-los por meio de uma relação mediada lingüisticamente na comunidade de investigação. O foco, então, desloca-se do conteúdo para o modo como pensamos; o objetivo não é mais a retenção, mas a interação, que torna possível a construção. Assim, parece ser possível transformar a *experiência bruta* em *experiência significada*.

LIPMAN, M. et al. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994. p. 143-176; FÁVERO, Alcemira M. As estratégias de diálogo na prática filosófica: elementos metodológicos necessários à educação para o pensar. In: FÁVERO A. A; CASAGRANDA E. A. (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004. p. 65-88 .

5. A filosofia na comunidade de investigação

Dentre muitas características que diferenciam a filosofia das demais áreas do saber está em evidência o seu caráter questionador e investigativo. Essas características estão presentes em seu modo de ser desde as suas origens, quando todas as investigações eram orientadas segundo o princípio do diálogo⁸. Outro aspecto que cabe destacar em relação à filosofia é o seu caráter normativo, ou seja, a filosofia não trabalha com a descrição do como as coisas são ou com a simples descrição de como as coisas acontecem, mas busca o como as coisas podem ser. Porém, esse poder ser leva em consideração o conhecimento já produzido e o contexto histórico e social no qual está inserido. A filosofia, nesse sentido, não é uma mera divagação, mas uma busca pelo melhor modo de viver e pensar a partir do presente, levando em consideração o passado e tendo como horizonte o futuro.

Levando em consideração essas três dimensões (presente, passado e futuro), a filosofia investiga sobre problemas que dizem respeito à humanidade, ou seja, “[...] a tradição filosófica desde o século VI a.C. tem sempre lidado com um conjunto de conceitos considerados importantes para a vida humana ou relevantes para o conhecimento humano” (LIPMAN, 1994, p. 47-48). Os conceitos elaborados historicamente pelos filósofos com o objetivo de ordenar a nossa compreensão funcionam ainda hoje como idéias

⁸ Podemos destacar nesse sentido o modo como Sócrates fazia filosofia, ou seja, dialogando e discutindo com as pessoas sobre questões que pareciam tão óbvias, mas que no desenrolar do diálogo se mostravam problemáticas e controversas; outro destaque também pode ser dado à filosofia platônica, visto que toda a obra produzida por Platão está estruturada sob a forma de diálogos.

reguladoras de nossas concepções e ações. Podemos citar como exemplo os conceitos de justiça, de ação moralmente boa, de liberdade, de verdade... e assim por diante. Todavia, esses conceitos não se esgotam em si mesmos, isto é, não possuem uma conceituação pronta e acabada, mas carregam em si ou são em si mesmos problemáticos. Isso exige um repensar constante sobre eles, pois, toda vez que um contexto for questionado, exige-se a explicitação dos conceitos reguladores, que são, por excelência, conceitos filosóficos: “[...] o que especificamente distingue a civilização da barbárie é que as pessoas civilizadas estão interessadas nas diferenças entre beleza e feiúra, bom e mau, verdadeiro e falso, justiça e injustiça. [...]” (LIPMAN, 1994, p. 48).

A filosofia tem como característica intrínseca ao seu modo de ser o perguntar, o questionar e o dialogar com rigor metodológico e lógico, o que permite o criar, construir e reconstruir conceitos: “[...] a filosofia implica precisamente esse permanente esforço de lidar com questões que não permitam nenhuma solução simples, e que exigem contínuas reformulações [...]” (LIPMAN, 1994, p. 52). No perguntar está a origem do *fazer filosófico*, pois as questões levantadas pela filosofia são questões que dizem respeito diretamente ao conhecimento humano e a sua produção. As questões epistemológicas, estéticas, éticas e metafísicas são colocadas pela filosofia num esforço de compreender a experiência humana e as ligações existentes entre as diversas áreas do conhecimento. Contudo, é no diálogo sobre essas questões que mobilizamos as ferramentas intelectuais necessárias a uma educação para o pensar, assim como a um repensar sobre as experiências humanas, por ser a origem da reflexão, que possibilita um pensar sobre o modo como pensamos e

como poderíamos pensar, o modo como agimos e como deveríamos agir, assim como o modo como as coisas são e como deveriam ser. Nesse sentido, Lipman diz:

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? (1994, p. 50).

É nesse sentido que podemos afirmar que o ensino de filosofia não é fechado em si mesmo, mas que busca a inter-relação entre as diversas áreas do conhecimento, porque incentiva a investigação, o perguntar, o dialogar em qualquer disciplina. Mas não só, este ensino vai além. Os efeitos do filosofar e da “transformação das salas de aula em comunidades de investigação” extrapolam os muros da educação institucionalizada, na medida em que fornecem aos educandos e educadores ferramentas intelectuais que são incorporadas ao seu *maquinário intelectual*. Tais ferramentas serão usadas na resolução de problemas cotidianos que os afetam enquanto seres humanos que vivem em sociedade e imersos em relações interpessoais⁹, onde a todo momento são desafiados a fazer escolhas e julgamentos.

Podemos dizer, assim, que o ensino de filosofia é uma educação para o pensar, visto que ambos têm como ponto de partida a investigação dialógica de problemas humanos que dizem respeito à produção do conhecimento e às experiências coletivas e individuais dos indivíduos; primam por um modelo de

⁹ Lipman faz uma análise detalhada dos comportamentos da comunidade que são internalizados pelos indivíduos em: LIPMAN, M. *O pensar na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-82.

organização em que são possíveis a produção coletiva e individual e o desenvolvimento de um pensar crítico e criativo, ou seja, de um pensar de ordem superior, assim como de habilidades cognitivas que extrapolam os limites do ensino fragmentado; buscam o rigor metodológico e argumentativo, por meio do diálogo em sala de aula regrado pelos princípios da lógica; almejam um ensino que seja capaz de conectar conteúdo (que é buscado) e método (que é vivenciado) e que, por isso, é capaz de transpor os limites da escola e de dar a sua contribuição para a formação de cidadãos responsáveis que *pensam por si mesmos*.

Entretanto, o ensino de filosofia, quando abordado segundo o *paradigma-padrão*, nada mais é do que uma transmissão de conhecimentos prontos e acabados, reduzindo-se a um contato superficial com a história da filosofia ou a uma simples conversação sobre temas considerados relevantes pelos professores. O desafio de ser uma educação para o pensar coloca-se também para a filosofia, apesar de primar em sua origem pela investigação dialógica.

Considerações finais: a busca por uma educação para o pensar

Quando ouvimos a expressão “educação para o pensar”, remetemo-nos, quase que automaticamente, ao ensino de filosofia nas escolas, pelos motivos citados acima. O currículo de filosofia pensado por Lipman foi estruturado levando em conta as diretrizes de uma educação para o pensar, assim como a formulação dos pilares básicos da educação para o pensar foram construídos levando em consideração a filosofia. Por isso, não há nada de estranho em vincu-

larmos um ao outro. O problema, no entanto, está em se pensar que uma educação para o pensar só pode ser levada às vias de fato pela filosofia. A filosofia possui certas características que de fato a aproximam mais dos ideais de uma comunidade de investigação dialógica, mas possui algo que a aproxima também das demais disciplinas. Nesse sentido, auxilia as demais disciplinas, assim como recebe auxílio, no desafio de promover uma verdadeira educação para o pensar. Nas palavras de Lipman (1995b, p. 32), “a Filosofia é a disciplina que nos prepara para raciocinar nas demais disciplinas”.

Lipman nos mostra, ainda, como essa relação é possível citando exemplos de perguntas feitas pelas crianças: “O que é um número?”, “O que é o colonialismo?”, “O que é a gravidade?”, “O que é a história?”, “O que é uma explicação?”, “O que é um fato?” (1994, p. 51), ou seja, mostra como as crianças perguntam e questionam em outras disciplinas pressupostos que são profundamente filosóficos, ao mesmo tempo em que buscam entender e dar significado aos temas das diversas disciplinas. Esses questionamentos, feitos por crianças que buscam organizar e dar sentido as suas experiências educacionais pela compreensão dos temas das disciplinas, abrem caminho para a educação para o pensar. E nada impede que a investigação dialógica seja realizada em uma aula de matemática, a respeito do problema do que são os números; ou em uma aula de história, ao tentar conceituar um fato; ou em uma aula de química, ao questionar o que é a gravidade. Isso, segundo Lipman (2001, p. 38), é possível pelo uso da comunidade de investigação para promover a investigação dialógica a partir dos temas e problemas de cada disciplina e, além disso, a preocupação com o desenvolvimento do pensar de ordem

superior pode orientar o planejamento das atividades a serem realizadas. A educação para o pensar, nesse sentido, pode ser uma proposta de escola e, como tal, ser um novo e efetivo paradigma educacional.

Referências

FÁVERO, Altair A; CASAGRANDA, Edison A. *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPMAN, Matthew. Raciocínio crítico: o que pode ser isso?. In: *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995a. p. 33-46

LIPMAN, Matthew. A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995b. p. 17-32.

SHARP, Ann Margaret. Algumas pressuposições da noção de comunidade de investigação. In: *A comunidade de investigação e o raciocínio crítico*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995. p. 5-15.

SHARP, Ann Margaret. Comunidade de investigação: educação para a democracia. In: *A comunidade de investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996. p. 37-47

SHOOK, John. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



O diálogo como encontro hermenêutico

Alcemira Maria Fávero*

A tematização do diálogo como um *meio* para educar o pensamento, ou como um *instrumento pedagógico* que envolve a ação de aprender na relação de trocas entre sujeitos, já é algo que permeia o processo educativo, enquanto sistema formal de ensino, há um tempo considerável. Poderíamos, no caso do Brasil, citar as obras de Paulo Freire e de diversos educadores que tematizaram sobre o assunto¹. Se quiséssemos ir mais longe, adentrando no campo da filosofia, diríamos que o diálogo, desde Sócrates e talvez antes dele, tem sido foco de investigação filosófica. Pretendo contribuir com esse debate sobre a presença do diálogo no exercício pedagógico tematizando-o, não como meio ou

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; assessora do Núcleo de Educação para o Pensar; professora de Filosofia da Escola Notre Dame Menino Jesus.

¹ *O diálogo resignificando o cotidiano escolar*, organizado por Eldon Mühl e Valdocir Esquinsani. *Diálogo e aprendizagem*, organizado por Altair Fávero e Edison Casagrande.

instrumento, mas como um encontro hermenêutico.

Meu interesse, ao escrever este texto, insere-se no contexto de uma reflexão mais localizada no sentido de poder ser uma contribuição para o trabalho de filosofia com crianças ou de educação para o pensar. Por isso, escrevo-o a partir da filosofia em direção ao fazer pedagógico. O texto tem por base os escritos do filósofo Hans-Georg Gadamer sobre o diálogo e sua relação com a linguagem. Para isso, realizarei uma leitura interpretativa de alguns ensaios do autor em sua obra *Verdade e método*, a saber, *Homem e linguagem*, *Linguagem e compreensão*, *Até que ponto a linguagem prescreve o pensamento* e *A incapacidade para o diálogo*. Não se trata somente de uma reconstrução das idéias do filósofo a respeito do tema em questão, mas de uma reflexão aberta, incluindo outros autores, sobre a prática do diálogo como um convite ao filosofar em sala de aula.

Em vista de uma melhor exposição didática, o texto será apresentado em cinco tópicos. O primeiro tratará da relação entre linguagem e pensamento, mostrando, de forma simplificada, até que ponto a linguagem prescreve o pensamento e se podemos ainda trabalhar com a idéia de que a linguagem é o meio pelo qual o pensamento pode ser expresso. No segundo farei uma breve exposição sobre o que é o diálogo e o que é o entendimento na filosofia de Gadamer. Apontarei, neste segundo tópico, também interconexões entre esses dois conceitos. O terceiro item tratará de entender o diálogo como *ser* da linguagem que nos permite problematizar hermeneuticamente situações controversas, complexas, injustas, na construção de respostas que nos permitam conhecer mais e viver melhor. O quarto tópico versará sobre o diálogo como encontro hermenêutico na comunidade de investigação, destacando características do filoso-

far hermenêutico e a idéia de comunidade de investigação enquanto espaço idealizado para a aula de educação para o pensar. Finalmente, o quinto ponto vai tratar da comunidade de investigação como um exercício para uma possível superação da nossa “incapacidade para o diálogo”, se é que essa incapacidade pode de fato existir e ser caracterizada.

1. A relação entre linguagem e pensamento

Há entre linguagem (diálogo)² e pensamento uma ligação muito interessante, sobre a qual gostaria de poder refletir, embasando-me no pensamento do filósofo Hans-Georg Gadamer que inicia seu texto *Homem e linguagem*, da obra *Verdade e método*, dizendo que Aristóteles, ao definir o homem como ser vivo, afirmou que este possui um *logos*. Tradicionalmente, o *logos* foi traduzido como “razão” ou “pensar”, tanto que nos são bem familiares as definições: *o homem é o animal racional* ou *o homem é o ser que se difere dos outros animais pela sua capacidade de pensar*. Contudo, o *logos* significa, antes de tudo, linguagem. Gadamer diz que em certa passagem do texto de Aristóteles aparece uma explicação sobre os aspectos que diferenciam o homem do animal:

Os animais têm a possibilidade de entender-se mutuamente, mostrando uns aos outros o que lhes causa prazer; a fim de poder buscá-lo, e o que lhe causa dor; a fim de evitá-lo. Aos animais a natureza permitiu chegar até esse ponto. Apenas ao homem foi dado ainda o logos, para

² Diálogo aqui entendido como processo lingüístico que se dá entre, pelo menos, duas pessoas. Definir o que é o diálogo, ou dizer qual é o seu objeto, é basicamente impossível, o que não significa não poder caracterizá-lo.

que se informe mutuamente sobre o que é útil ou prejudicial, o que é justo ou injusto (GADAMER, 2002, p. 173).

A transcrição possibilita entender que o ser humano, além de poder pensar, pode falar, ou seja, possui um *logos* comunicativo que lhe permite comunicar o pensamento e falar com os outros homens sobre o justo e o injusto. É a linguagem que possibilita o pensar partilhado e que torna possível a convivência do ser humano nas formas social, cultural, econômica e política. O homem é um ser de linguagem e que pensa dentro de uma língua.

Para Gadamer, a linguagem não é instrumento do pensamento ou o meio que a consciência tem para se comunicar com o mundo. Diz ele: “Em todo conhecimento de nós mesmos e do mundo, sempre já fomos tomados pela nossa própria linguagem” (2002, p. 176). Nós já estamos inseridos numa linguagem, assim como estamos no mundo antes mesmo de pronunciarmos a *primeira palavra*. Sobre isso afirma: “Só podemos pensar dentro de uma linguagem e é justamente o fato de que nosso pensamento habita a linguagem que constitui o enigma profundo que a linguagem propõe ao pensar” (GADAMER, 2002, p. 176). Falar, para o filósofo, não significa ser introduzido na arte de designar o mundo e de nomear as coisas, mas conquistar a familiaridade, ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo, do modo como chega até nós ou como nós entramos no mesmo.

A linguagem exerce influência sobre o nosso pensamento e disso ninguém duvida. Pensar, para Gadamer, é pensar alguma coisa, e pensar algo é dizer para si mesmo. Essa afirmação nos leva a entender que o pensamento é um tipo de diálogo interno, ou seja, um falar conosco mesmo, que, por sua vez,

representa a antecipação do diálogo com os outros e, conseqüentemente, um envolvimento dos outros no diálogo conosco. Ao falar com os outros expandimos nosso pensamento, tomamos consciência da forma como pensamos, e as palavras pronunciadas talvez nos conduzam a conseqüências jamais previstas. Por isso, podemos afirmar que a linguagem é força geradora e criativa do pensamento.

Costumo dizer aos meus estudantes: vocês devem afinar o ouvido, devem saber que, quando pronunciam uma palavra, não empregam uma ferramenta qualquer; que se pode colocar de lado se não servir a vocês. Vocês, na verdade, tomaram uma direção de pensamento que vem de muito longe e os leva para muito além de vocês mesmos. Realizamos sempre uma espécie de reciclagem (GADAMER, 2002, p. 241).

A palavra vai ao encontro de alguém; por isso, o falar refere-se sempre à esfera de um nós, não de um eu. No nós o “eu e o tu” são parceiros, isto é, há uma disposição em receber a palavra do outro sem que um tenha de anular-se por causa do outro. Os sujeitos afetados pelo diálogo estão envolvidos de tal forma que juntos buscam o entendimento e constroem uma compreensão comum de mundo. A linguagem é mais que um meio de entendimento; sobretudo, constitui-se num espaço de entendimento; é a linguagem que torna possível a interpretação e, ao mesmo tempo, constitui-se no elemento que torna possível a compreensão de si mesma.

Para Gadamer, o que podemos pensar e compreender é *linguagem*, pois pensamos com e por palavras. Assim, o diálogo é uma realidade viva que está presente na espontaneidade do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer. A linguagem, nessa abordagem gadameriana, é o centro do existir

humano, não uma simples ferramenta do pensamento ou da consciência. Se assim o fosse, poderíamos dominar o seu uso e dispensá-la após a realização da tarefa, o que não é possível com a linguagem.

2. O diálogo e o entendimento

Mas o que é o diálogo? Nós “somos linguagem”, não só possuímos linguagem. A linguagem, afirma Gadamer, só existe no diálogo, ainda que se estruture de diversas formas, que seja codificável e tenha fixação no dicionário, na gramática, na literatura. A linguagem realiza-se como diálogo, como unidade de sentido³, não simplesmente por enunciados. A vitalidade da linguagem, o seu envelhecimento e a sua renovação vivem do intercâmbio daqueles que falam uns com os outros. Para isso, basta que alguém se abra para o outro e que encontre neste outro também uma abertura, para, desse modo, o diálogo fluir livremente.

“A verdadeira realidade da comunicação humana”, diz Gadamer, “é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o adiantamento ou soma de uma opinião à outra” (GADAMER, 2002, p. 221). A comunicação humana é a construção de uma interpretação comum de mundo. O diálogo não tem por objetivo vencer alguém, como se fosse uma disputa, mas deixar a discussão fluir para que cada participante possa refletir sobre seus pontos de vista.

³ Entre os parceiros do diálogo há um comprometimento em acompanhar e compreender o pensamento de um e de outro. O sentido ou a importância do diálogo não está nas informações recebidas ou trocadas, mas na interação provocada nos sujeitos afetados.

O diálogo, nesse sentido, exige abertura de ambos os sujeitos, ao mesmo tempo em que os transforma. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem, mas no fato de que há uma comunhão de opiniões que é tão comum que a opinião não pertence mais a um ou ao outro indivíduo.

Se concebermos o fenômeno da linguagem não a partir do enunciado isolado, mas a partir da totalidade de nosso comportamento no mundo, o qual por sua vez também é uma vida em diálogo, poderemos compreender melhor por que o fenômeno da linguagem é tão enigmático, atrativo e fugidio (GADAMER, 2002, p. 233).

“Um diálogo é, para nós”, diz Gadamer, “aquilo que deixou uma marca” (2002, p. 247). O diálogo deixa algo dentro de nós e algo fica em nós quando consegue nos transformar, ou seja, experienciamos algo novo que nos veio pelo encontro com o outro e que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo. O diálogo provoca uma mudança na compreensão de mundo do sujeito, que já não consegue mais ser e agir de acordo com a compreensão que possuía anteriormente ao diálogo.

Em nossas interações com os outros precisamos expressar lingüisticamente o modo como compreendemos algo, a interpretação que fazemos dos fenômenos, o modo como avaliamos uma determinada situação e o conhecimento de que dispomos sobre o fato ou a questão em debate. Sabemos que há inúmeras possibilidades de significação e de interpretação para fatos e acontecimentos, mas não podemos cair no relativismo, ou seja, considerar que “tudo é relativo” conforme contextos e culturas, porque, agindo assim, estaríamos assinando a sentença da incapacidade para o diálogo. Precisamos dialogar para poder ex-

plicitar a nossa compreensão e, junto com os demais, *acordarmos* em alguns pontos que podem ser comuns ao grupo ou aceitos socialmente.

Ireno Berticelli, em seu livro *A origem normativa da prática educacional na linguagem*, traz uma interessante reflexão sobre a terminologia “acordo” ou “a-cordar”. Para o autor, os participantes de um discurso, ao buscarem um *acordo*, entendem que alguém precisa ceder algo de seu em favor de um outro algo que o outro está acrescentando. Por isso, afirma que não há acordo sem renúncia, sem trocas, pois, sem isso, não seria possível sequer o entendimento. Explica ainda: “A palavra acordo é, por origem, bem menos cerebrina que se possa imaginar. Ela compreende um entendimento através do coração: a-cordar ou colocar os corações (sentimentos) dos interlocutores em mútua conformidade” (2004, p. 136).

Assim, saber *acordar* num efetivo entendimento lingüístico revela-se como uma competência fundamental aos sujeitos porque o sentido das coisas não está nos objetos em si, mas no funcionamento da linguagem. “A linguagem”, complementa Berticelli, “é o acesso possível do processo comunicativo em que se podem estabelecer entendimentos, mesmo que mínimos, e em qualquer área de conhecimento” (2004, p. 177). Sabemos que se entender com o outro se torna difícil quando não existe uma linguagem comum, todavia o entendimento torna-se *belo* quando os falantes, num processo dialógico e investigativo, procuram uma linguagem comum e, ao final de um debate, encontram-na.

Dialogar é agir comunicativamente, e essa ação é fundamental para o nosso compreender, o nosso pensar e a nossa experiência de mundo. Em se tratando de educação, podemos afirmar que em qualquer

pedagogia a linguagem é processo obrigatório, pois, como afirma Berticelli, “o ato educativo é um ato de linguagem cuja efetividade se alcança no entendimento, que pode ser simplesmente interpretativo” (2004, p. 115).

É pela linguagem que nos entendemos e que estabelecemos acordos sobre coisas no mundo. As experiências que temos no mundo se fazem linguagem porque são traduzidas no aprendizado da fala e pelo exercício lingüístico do ler, do escrever, do compreender e do interpretar as próprias experiências e as relações intersubjetivas do encontro e das trocas que realizamos com os outros. Os nossos saberes, os dons, as aspirações, os objetos de nossas inferências, o nosso julgamento e a nossa história individual são traduzidos incessantemente pela linguagem.

Um acordo cooperativo, que emerge dum diálogo problematizador, é altamente motivador para quem está participando do *jogo lingüístico*⁴, porque essa ação aguça a *consciência dialógica* na busca de solução de conflito, na produção de juízos e na sua própria reestruturação a um nível mais elevado. Nesse processo de explicitação de idéias há um intercâmbio de razões, das quais as melhores devem servir de base para o acordo cooperativo. Quem busca compreender as razões dos outros, percebendo a consistência do argumento, consegue revisar as próprias idéias e, assim, alcançar uma melhor compreensão de si mesmo e da realidade. As razões apresentadas em forma argumentativa são sempre passíveis de crítica e é delas que brota o possível consenso.

⁴ O exercício dialógico é como um jogo em que os jogadores se entregam ao evento e são tomados por ele de tal forma que os participantes desdobram-se nele. No jogo dialógico seguem-se regras (ouvir, compreender, acompanhar, comprometer-se), embora o diálogo não seja algo que se possa forçar ou impor.

A ação de criticar uma razão apresentada publicamente vai favorecer a manifestação de diversos pontos de vista e, com base em todas as posições, será possível um aprofundamento do problema em discussão. A sala de aula, nessa tentativa de se tornar um espaço de problematização, de investigação dialógica e de busca de entendimento, pode se constituir num lugar de livre expressão, do pensar partilhado e da construção da autocompreensão ética de cada criança, adolescente e jovem.

3. O diálogo na sala de aula e a educação para o pensar

Podemos, no ambiente escolar, educar para o pensar ao tratar hermeneuticamente acontecimentos conflitivos, controversos, injustos e, num processo de discussão, apropriarmo-nos do problema tornando-o uma experiência pessoal. A capacidade para essa apropriação depende, em grande medida, da nossa sensibilidade, no sentido de conseguirmos expressar emoção, de nos permitirmos ser atingidos pelo fato, de nos colocarmos numa situação de abertura para o encontro com o pensamento do outro.

Pelo processo dialógico, a tematização, que ocorre por meio dos mais variados tipos de textos, vai se fortalecendo e envolvendo os participantes numa busca cooperativa de entendimento e análise dos problemas que surgem durante o processo de discussão. À medida que os participantes expressam, pela fala, suas compreensões e seus juízos, vão descobrindo um modo de enfrentar o problema.

O agir comunicativo num contexto problematizado permite-nos pensar refletidamente sobre as

razões que movem nosso julgamento, sobre os limites de nossa perspectiva; assim, a partir desse processo, começamos a duvidar de nossas certezas, das nossas idéias, em busca das melhores razões. Esse exercício pedagógico que envolve a investigação dialógica de problemas pode ser um excelente meio para aumentar a responsabilidade de cada educando em relação ao seu agir no mundo.

Saber se conduzir por seus próprios critérios ou juízos representa o esforço para construir um modo de ser autônomo e responsável. Na sala de aula podemos realizar atividades que ajudem as crianças e jovens a se auto-observarem, ou, a partir de situações problemáticas, a dialogarem sobre os comportamentos comuns no grupo de convivência, sobre personagens que eventualmente apareçam na literatura, nos filmes, nas novelas, e, sobretudo, explorar conceitos a partir de textos escritos ou de tudo que possa vir a se tornar palavra nas suas mais diversas formas.

Enquanto falamos com os outros, vamos refletindo sobre o nosso próprio pensar e, no confronto de idéias, aprendemos a pensar num patamar superior, ou seja, o ato de refletir nos possibilita obter um pensamento *lógico-abstrato*, atingindo, assim, um nível que nos permite desenvolver um pensar mais cuidadoso, criterioso, crítico e criativo.

4. O diálogo como encontro hermenêutico⁵ na comunidade de investigação

No diálogo investigativo realizamos um encontro hermenêutico à medida que buscamos, por meio de um texto escrito, comum a todos os participantes, uma compreensão lingüística e uma interpretação problematizada dos conceitos empregados. O texto deixa de ser apenas letras “mortas” para ser comunicação com sentido. A *compreensão* inclui sempre uma dimensão reflexiva sobre aquilo que alguém fala, exigindo dos dialogantes um acordar ou não sobre o que foi comunicado para, assim, alcançar o entendimento.

A interpretação, para Gadamer, é a realização da própria compreensão. Sobre isso afirma: “Não apenas o processo de entendimento entre os seres humanos, mas também o próprio processo da compreensão representa um acontecimento de linguagem mesmo quando se volta para algum aspecto fora do âmbito da linguagem ou escuta a voz apagada da letra escrita” (2002, p. 216).

Ao modo de ser linguagem, na forma escrita, Gadamer parece dar uma especial atenção, admitindo ser esse o objeto preferencial da hermenêutica, porque a leitura do texto escrito parece indicar a mais elevada tarefa da compreensão, que consiste em trazer o que o texto comunica à linguagem que podemos dominar e que nos faz sentido. O texto es-

⁵ A hermenêutica trata-se de um modo de fazer filosofia que tem a interpretação como seu maior expoente. Não podemos aqui desenvolver o histórico que envolve o seu surgimento enquanto modo de fazer filosofia, mas interessa-nos que a compreendamos como processo lingüístico do interpretar, do compreender e da produção de sentido.

critico não tem um sentido autêntico ou unívoco. “O horizonte de sentido da compreensão”, diz Gadamer,

não pode ser limitado nem pelo o que o autor tinha originalmente em mente, nem pelo o horizonte do destinatário a que foi escrito o texto na origem [...] os textos não querem ser entendidos como expressão vital da subjetividade de seu autor; mas requerem ser experienciados, mais que experimentados, pois ‘o que se fixa por escrito desvencilhou-se da contingência de sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para novas referências’ [...] (ROHDEN, 2000, p. 169).

Ao tratarmos da linguagem na forma escrita, precisamos entender, à luz da hermenêutica, que esta não se prende à opinião ou à intenção do autor, tampouco a um determinado leitor originário. O escrito só faz sentido se o leitor participa do texto pelo que o texto lhe diz e consegue experienciar uma “nova linguagem”, que não é totalmente nova, mas que favorece uma coexistência entre passado e presente. “A nova linguagem traz dificuldades para o entendimento, mas no processo comunicativo também possibilita a superação dessas dificuldades” (GADAMER, 2002, p. 222).

Aprendemos, pelo processo dialógico e hermenêutico, que não existe uma única forma de acesso à verdade e ao conhecimento. Construimos e reconstruimos conceitos pela compreensão de mundo que brota da linguagem no encontro com o outro. Entendemos, nesta perspectiva gadameriana, que a comunidade de investigação, enquanto espaço idealizado para o fazer filosófico, firma-se justamente sobre o exercício da fala, mesmo que o ponto de partida seja um texto escrito. Pelo falar com os outros obtemos uma experiência lingüística do mundo, como diz Gadamer: “O falar traz o mundo à fala” (1999, p. 645).

O diálogo, numa comunidade de investigação, permanece sempre aberto, e isso é uma condição própria da hermenêutica, uma vez não existe mais um sujeito que domina o conhecimento de forma absoluta; ao contrário, nesse espaço lingüístico tem lugar a experiência do conhecer pela conversação. Desse modo, o aprender e o compreender realizam-se por meio do diálogo. A comunidade de investigação supera a interpretação subjetiva do conhecimento em vista da intersubjetividade, ou seja, supera um eu em vista de um nós, o que se concretiza porque o diálogo possibilita a compreensão mútua.

Quando a sala de aula se transforma em comunidade de investigação, as crianças passam a tratar as palavras ouvidas como se fossem delas próprias e tratam de reconstruí-las de modo que façam sentido para elas. A experiência do falar é também uma experiência do ouvir e do acompanhar o pensamento do outro. Ao falar com os outros podemos tornar explícito o que em nossa compreensão encontrava-se ainda implícito, em outras palavras, ao falar vamos conhecendo melhor o que antes conhecíamos de modo obscuro. Quando compreendemos o que o colega está dizendo, torna-se possível expressar as idéias que as palavras provocaram em nós e, com isso, vamos fazendo e refazendo nossa compreensão de mundo.

5. A comunidade de investigação como exercício para superar nossa incapacidade para o diálogo

No ensaio *A incapacidade para o diálogo* Gadamer procura mostrar aquilo que lhe parece hodiernamente uma crescente incapacidade para a conversação. Nesse sentido, questiona:

“A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização do comportamento humano? Será um fenômeno típico da nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar?” (2002, p. 208).

Vimos, anteriormente, que a linguagem, para Gadamer, é diálogo, o qual é um atributo natural do homem, ou seja, uma capacidade que o ser humano possui de poder ouvir e falar com os outros. Todavia, poderia a sociedade desenvolver mecanismos que impedissem o diálogo ou que pudessem ser responsáveis pela sua diminuição? Parece-nos que podemos responder a esta pergunta de forma afirmativa, pois as respostas já estão postas nas perguntas de Gadamer. A monologização de nossa civilização pelo pensamento técnico-científico revela-se como uma circunstância social objetiva pela qual se pode desaprender a falar. “A incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, 2002, p. 244).

Quais são as forças que criam resistências ao diálogo em nossa civilização e que vêm afastando os

homens do encontro de uns com os outros? Poderíamos, entre tantas técnicas de informação, listar a conversa telefônica, o *chat* de bate papos, os *e-mails*, toda a parafernália eletrônica que mantém o indivíduo na solidão e impede o encontro com o outro. Também incluímos na lista as aulas em que os alunos falam muito para o professor, não uns com os outros; o professor que se coloca o papel de um autêntico transmissor da ciência e, por isso, não se dá conta de sua incapacidade para o diálogo.

Na tentativa de amenizar o poder dessas forças contrárias à *linguagem viva*, especialmente no meio educacional, poderíamos investir numa perspectiva hermenêutica para a educação. Como diz Nadja Hermann em seu livro *Hermenêutica e educação*, “uma perspectiva hermenêutica na educação retoma o seu caráter dialógico com toda a radicalidade” (2002, p. 94). Afirma ainda:

Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que ‘só podemos aprender pelo diálogo’, porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos (2002, p. 95).

Alonguei-me com a citação porque me parece muito significativo quando pensamos a comunidade de investigação filosófica o que a professora Nadja expõe em seu texto sobre a força que o diálogo adquire no processo que envolve o aprender e o conhecer.

A palavra e a reflexão permitem construir saberes que até o momento da discussão com o outro não se tinham, ou que ainda se encontravam implícitos na compreensão. O diálogo inscreve-se como força educativa à medida que a presença do *outro*, os seus interesses, as suas idéias possibilitam que o *eu* se interrogue constantemente sobre suas certezas.

Transformar a sala de aula em comunidade de investigação é criar condições para que os participantes sejam diálogo e, assim, possam ouvir uns aos outros. No autêntico diálogo os sujeitos experienciam algo novo, que não haviam ainda encontrado nas suas experiências de mundo. Com isso, quero reafirmar a idéia de que há experiências que nos vêm pela linguagem, e só esse enfrentamento com o outro é capaz de nos fazer perceber este algo novo que nos vem pela ação dialógica.

A comunidade de investigação pode ser uma força convergente para a efetividade do diálogo, pois neste espaço os estudantes têm a possibilidade do encontro e, com o encontro, a possibilidade de abrir-se para o outro e de encontrar no outro também essa reciprocidade, de tal modo que os laços do diálogo possam ir e vir de um ao outro. Acreditamos que esse espaço pedagógico tende a criar o hábito intelectual da pergunta, evitar o empobrecimento comunicativo, impedir a proximidade artificial, resgatar nossa capacidade para o ouvir o outro e, além disso, pode auxiliar os participantes a se darem conta de que muitas vezes a incapacidade para o diálogo não confessa a si mesma; a tendência é apontá-la no outro. A incapacidade que vemos nos outros é sempre, ou ao mesmo tempo, a incapacidade de nós mesmos. Ouvimos mal ou não somos capazes de ouvir o outro quando seguimos somente nossos impulsos e quando

nos prendemos em nossos próprios interesses, sem nos darmos conta do quanto poderíamos crescer ao ouvir o que o outro tem a dizer.

Considerações finais

A vida comum nos aponta situações diversas de nossa *incapacidade para o diálogo*. Não aprendemos a dialogar porque não conseguimos amadurecer nossa compreensão sobre o próprio ato que envolve o dialogar. Basta observarmos um pouquinho o nosso cotidiano para constatar que mal se inicia uma conversa sobre conceitos e logo algo estranho acontece, pois alguém, temendo um confronto agressivo dos participantes da discussão, intervém mudando de assunto ou usando um chavão do tipo “gosto não se discute”.

Quando compartilhamos com os outros os saberes que temos e o modo como os entendemos, as nossas idéias se ampliam. A partir daí um turbilhão de novas compreensões aparece nos fazendo ver melhor os fatos, os problemas cotidianos e os projetos que almejamos. Se o que o outro nos diz soa como crítica é porque talvez tenha acertado o alvo; então, fica claro o ponto que devemos aprimorar e repensar. Muitas vezes são as críticas que nos fazem ser mais criativos e nos ajudam a crescer.

É lamentável que algumas pessoas tendem a sentir-se pessoalmente agredidas quando alguém tem uma posição contrária a sua ou lhes mostra algo em que ainda não haviam pensado. Poderíamos simplificar a situação dizendo que falta a algumas pessoas maturidade intelectual ou que não sabem discutir idéias. No entanto, perguntamos: estas pessoas não

passaram pela escola? Não exercitaram o diálogo durante toda sua formação acadêmica? O que a escola tem compreendido como diálogo?

A sala de aula pode e deve ser transformada, como diz Benincá em seu texto *Prática pedagógica da sala de aula – princípios e métodos de uma ação dialógica*, num *palco de debates*, onde o exercício constante do diálogo nos faça aprender a considerar os outros como parceiros na construção de idéias e ideais, não inimigos. Entendemos, também, como Ann Sharp, que

a educação dialógica, imbuída de investigação, tem que começar bem cedo, quando as crianças estão nos primeiros anos escolares. E precisa ser reforçada, ano após ano, por professores que compreendem as crianças e a investigação. Esses professores devem ajudar as crianças a pensar criticamente, de um modo aberto ainda que rigoroso, construindo sobre as idéias umas das outras, enquanto vivem a vida da investigação (1996. p. 6).

Discutir idéias, conceitos, saberes pode ser algo muito divertido para quem desenvolveu habilidades como ouvir, perguntar, traduzir, interpretar, analisar, comparar, conjecturar e tantas outras que nos vêm pelo aprendizado da ação comunicativa. O adulto que desde a infância experienciou o diálogo saberá agir com tranquilidade diante de intervenções de outros falantes; mostrará abertura para o diálogo e discernimento para avaliar o ponto de vista do outro e auto-refletir sobre seus próprios pontos de vista. O diálogo é uma realidade possível até mesmo entre pessoas com temperamentos e opiniões muito diferentes.

Referências

BENINCÁ, Elli. Prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos se uma ação dialógica In: BENINCÁ, Elli; CENCI, Ângelo. *Ética e diálogo na prática pedagógica universitária*. Passo Fundo; Editora UPF, 2000.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Unijuí, 2004.

FÁVERO, Altair; CASAGRANDA, Edison (Org.). *Diálogo e aprendizagem*. Passo Fundo: Clio Livros, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

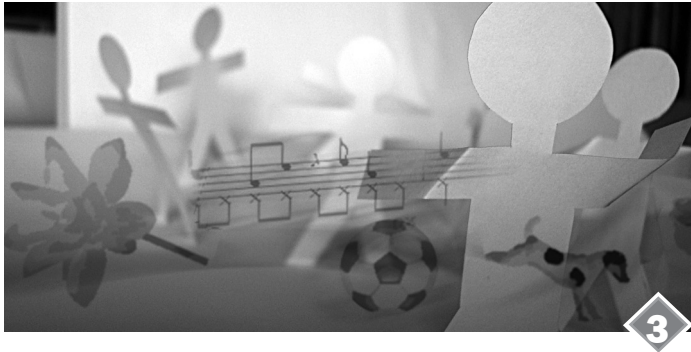
GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir A. (Org.). *O diálogo resignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica e linguagem In: ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*.

SHARP, Ann Margaret. Algumas pressuposições da noção de comunidade de investigação. In: *A comunidade e investigação e a educação para o pensar*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.



Conversação e redescrição do mundo: o diálogo como construção de estratégias redescritivas¹

*Altair Alberto Fávero**

“Se encararmos o conhecer não como tendo uma essência a ser descrita por cientistas ou filósofos, mas antes como um direito, pelos padrões correntes, de acreditar, então estaremos bem no caminho de ver a conversação como o contexto último dentro do qual o conhecimento deve ser compreendido” (FEN², p. 381-382).

A palavra “diálogo” causa tanto fascínio nos discursos pedagógicos e nas comunicações em geral que dificilmente nos damos conta de seu profundo

* Doutor em Filosofia da Educação pela UFRGS, mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS, professor e pesquisador do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo e assessor do Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP). E-mail: <faver@upf.br>.

¹ Uma versão preliminar e modificada deste texto foi apresentada em forma de sessão especial no VI Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, realizado entre os dias 10 a 12 de maio de 2006 na Universidade Estadual de Londrina(PR), e publicado com o título “O diálogo como conversação e redescrição do mundo”. In: MAAMARI, A. M.; BAIROS, A. T. C. de; WEBER, J. F. *Filosofia na universidade*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 261-274.

² RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. A partir daqui utilizarei a sigla FEN para abreviar a referida obra.

significado e de suas constantes *armadilhas*. É como se a palavra contivesse em sua própria definição uma força mágica, uma sacralidade capaz de introduzir em qualquer contexto uma transformação emancipadora, revolucionária, libertadora, democrática.

Entretanto, apesar dessa força positiva que a palavra carrega, pelo seu contundente uso no cotidiano, ou talvez justamente por causa disso, acaba provocando efeitos contrários. Frequentemente, assistimos a discursos entusiasmados em prol de uma prática dialógica de educadores que fazem uma apologia ao diálogo, que se autodefinem como dialógicos, mas cujas práticas manifestam um profundo espírito antidialógico, com atitudes impositivas e autoritárias. Nesse tipo de situação o discurso dialógico acaba sendo uma espécie de disfarce, de camuflagem, de enganação inconsciente, que, apesar de ter a intenção de formar pessoas críticas e conscientes, acaba gestando pessoas autoritárias e alienadas. Assim, ao ser considerado um conceito-chave para pensar a articulação da prática pedagógica de maneira geral e no trabalho filosófico de forma específica, o diálogo acaba defrontando-se com inúmeras dificuldades impostas pelo seu efetivo exercício: de um lado, a dificuldade de compreender o real e profundo significado do seu próprio conceito (o não-enfrentamento dessa dificuldade pode gerar banalização, vulgarização, superficialidade); de outro, a dificuldade de identificar certas ambigüidades³ inerentes à decisão de se aderir a uma prática dialógica.

A intenção deste texto é investigar essa ambigüidade presente na efetivação do diálogo. Nossa hipóte-

³ Uma das ambigüidades caracteriza-se pela *força mágica* do diálogo, a qual produz tanto um aspecto positivo quanto um aspecto negativo: a força positiva do diálogo situa-se no fato de que aderir a uma prática dialógica significa poder *introduzir*, em

se de trabalho é de que essa ambigüidade decorre do caráter sacralizador do conceito de diálogo proveniente da assimilação irrefletida do *jargão pedagógico*. Por ter sido assimilado como sinônimo de prática *revolucionária*, progressista e inovadora, tornou-se algo absoluto, mágico e universal. Dito de outro modo, é como se houvesse um processo de reificação do próprio diálogo. Se nossa hipótese estiver correta, o pronunciamento exagerado do diálogo nos discursos pedagógicos acaba produzindo um efeito contrário àquilo que se pretende pedagogicamente construir: um processo de educação dialógica. Nossa pretensão é apresentar o diálogo como contingência, como relatividade, como relação humana na tentativa de superar a ambigüidade produzida pelo caráter sacralizador do diálogo. Para dar conta de tal alternativa tomaremos os conceitos de *conversa*ção e de *redescrição do mundo* do neopragmatista Richard Rorty para servirem de fio condutor de nossa hipótese.

A proposta rortiana do diálogo como conversa

ção e redescrição do mundo não pode ser compreendida sem antes se situar sua crítica ao modelo de filosofia construído na modernidade. A sua obra *A filosofia e o espelho da natureza* é uma tentativa não só de *redescrever* criticamente a trajetória que caracterizou a filosofia moderna, mas, ao mesmo tempo, de configurar um novo papel para a filosofia em nosso tempo. Assim, na primeira parte do texto faremos uma reconstrução da crítica de Rorty ao modelo fundacional e representacional de filosofia para, em

qualquer contexto, práticas libertadoras, democráticas, revolucionárias; a força negativa situa-se nos efeitos *nada mágicos* da prática dialógica quando o diálogo se torna *mero discurso*. Nesse caso, o que se tornou efetivamente consciência não foi a *prática do diálogo* e todas as suas exigências metodológicas, mas o “discurso do diálogo”, provocando um distanciamento significativo entre teoria e prática.

seguida, apresentar o que caracteriza a idéia rortiana de filosofia como conversação e redescrição do mundo. Por fim, na última parte do texto, nossa intenção é abordar a fecundidade que o pensamento rortiano pode ter para se pensar o diálogo como exercício pedagógico de construção de *estratégias redescritivas*.

1. A crítica rortiana ao modelo fundacional e representacional de filosofia

Na introdução do seu *A filosofia e o espelho da natureza*, Rorty sinaliza que “os filósofos geralmente pensam em sua disciplina como discutindo problemas perenes e eternos” (FEN, p. 19). Fica explícito nesta primeira afirmação de Rorty o caráter dialógico (“discutindo”) e universal (“problemas perenes e eternos”) com que tem sido concebida a filosofia moderna. Segundo essa concepção, a filosofia tem a função de fundamentar todo e qualquer conhecimento, pois se dedicaria a compreender a fundamentação do conhecimento e encontraria esses fundamentos no estudo do homem enquanto conhecedor de *processos mentais* ou da *atividade de representação*, os quais tornam o conhecimento possível. Assim, na modernidade a epistemologia passou a ser a área central da filosofia, cuja tarefa primordial consistiria em fundamentar e legitimar o conhecimento e as teorias científicas.

Na *redescrição* de Rorty (FEN, p. 139), a idéia de que há uma disciplina autônoma chamada “filosofia”, distinta tanto da religião como da ciência e exercendo sobre estas julgamentos, é algo muito recente. No início da modernidade ainda não existia uma distinção clara entre o campo da filosofia e o campo da ciência.

A “virada epistemológica”⁴, apesar de ter iniciado com Descartes (“noção de mente”) e com Locke (“processos mentais”), somente depois de Kant (tribunal da razão pura) conseguiu se efetivar, ou seja, “a conseqüente demarcação da filosofia em relação à ciência foi tornada possível pela noção de que o cerne da filosofia era a ‘teoria do conhecimento’, uma teoria distinta das ciências porque era seu *fundamento*” (FEN, p. 140). Na interpretação de Rorty, a metafísica teria sido desbancada pela física se Kant não a tivesse transformado em teoria do conhecimento (uma disciplina *fundamental*). Com Kant, a filosofia passou a exercer uma função *mais básica*, não mais de rainha das ciências (antiga noção metafísica de filosofia), mas uma disciplina responsável pelos fundamentos, uma disciplina *subjacente*. Com isso a filosofia passou a trilhar um novo projeto: “Esse projeto de aprender mais sobre o que poderíamos conhecer, e como poderíamos compreendê-lo melhor estudando como nossa mente funciona, iria ao final ser batizado de epistemologia” (FEN, p. 145).

Rorty (FEN, p. 144-146) descreve o processo que possibilitou à filosofia, enquanto epistemologia, atingir a autocerteza no período moderno desta maneira: a invenção da mente feita por Descartes deu aos filósofos um novo terreno onde pisar, pois proporcionou um campo de inquirição que parecia *prévio* aos temas sobre os quais os filósofos antigos haviam tido opiniões. Nesse campo interior, a *certeza*, enquanto oposta à mera *opinião*, era possível. Em Locke, a

⁴ Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), o fato de alguns filósofos do século XX fixarem sua atenção na linguagem muitas vezes foi descrito, em termos amplos, pela expressão “virada lingüística” (*linguistic turn*); alguns historiadores, analogicamente, passaram a denominar a transição do pensamento filosófico antigo para o pensamento filosófico moderno, ocorrida entre os séculos XVII e XVIII, como “virada epistemológica”.

mente tornou-se assunto-tema de uma *ciência do homem*, ou seja, a epistemologia como estudo de como nossa mente funciona. Com Locke ocorre a criação de uma disciplina preocupada em descobrir a natureza, a origem e os limites do conhecimento humano.

Entretanto, Locke cometeu uma confusão entre explicação e justificação, uma confusão fundamental entre os elementos do conhecimento e as condições do organismo (fisiologia) para o conhecimento. O *sensualismo* de Locke acabou não sendo o candidato talhado para ocupar a vaga de *rainha das ciências* da velha metafísica. Somente com Kant, escreve Rorty, a filosofia é posta “na trilha segura de uma ciência”, uma vez que este reconciliou a afirmação cartesiana de que apenas podemos ter certeza sobre nossas idéias com o fato de que tínhamos certeza (conhecimento *a priori*) sobre o que parecia não serem idéias. Foi por meio da revolução copernicana⁵ feita com Kant, ou seja, com a noção de que apenas podemos saber *a priori* sobre objetos se os constituímos, que a *epistemologia* como disciplina atingiu a maioridade. Com isso, a filosofia, enquanto epistemologia, torna-se autoconsciente e autoconfiante; torna-se, assim, uma disciplina-suporte capaz de descobrir características *formais* de qualquer área da vida humana,

⁵ No prefácio à segunda edição (1787) da *Crítica da razão pura*, Kant formula a famosa metáfora da revolução copernicana na filosofia, que ele pretende empreender. Assim como Copérnico teria invertido o modelo tradicional de cosmo em que o Sol girava em torno da Terra, mostrando ser a Terra que girava em torno do Sol, na relação de conhecimento não é o sujeito que se orienta pelo objeto, como quis a tradição, mas o objeto que é determinado pelo sujeito. Nas palavras do próprio Kant: “Até hoje admitia-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir *a priori*, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malogravam-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com o que desejamos, a saber, a possibilidade de um conhecimento *a priori* desses objetos, que estabeleça algo sobre eles antes de nos serem dados” (KANT, 1994, p. 20). Simplificando, poder-se-ia dizer: as condições de possibilidade para o conhecimento estão na razão, não nos objetos.

e os professores de filosofia, capacitados a se verem presidindo um tribunal da razão pura, capaz de determinar se outras disciplinas estavam se mantendo dentro dos limites legais estabelecidos pela estrutura do espírito do conhecimento.

Mas de que maneira toda essa *redescrição* da filosofia moderna pode nos ajudar na temática do diálogo? Qual o equívoco dessa concepção de conceber a filosofia como fundamento de todo e qualquer conhecimento? O que há de errado na concepção de filosofia epistemologicamente centrada? De que maneira essa discussão pode nos ajudar a pensar o ensino de filosofia com crianças e jovens? Certamente, não conseguiremos tratar de forma detalhada neste texto todas essas questões. No entanto, pensamos ser oportuno comentar alguns aspectos antes de tratar de forma pontual a idéia de diálogo como *conversaço* e *redescrição do mundo* e como exercício pedagógico de construção de *estratégias redescritivas*.

“As noções atuais do que é ser um filósofo”, afirma Rorty, “estão tão amarradas à tentativa kantiana de tornar comensuráveis todas as afirmações de conhecimento que é difícil imaginar o que poderia ser a filosofia sem a epistemologia” (FEN, p. 351). Seria difícil imaginar o que poderia ser a *filosofia* se esta não tivesse uma conexão com o conhecimento. Na leitura de Rorty (FEN, p. 349), essa obsessão pelo conhecimento está vinculada tanto à tradição kantiana de que ser filósofo é ter uma “teoria do conhecimento” quanto à tradição platônica de que a ação não baseada em conhecimento da verdade das proposições é “irracional”. Nessa concepção, “a filosofia-enquanto-epistemologia será a busca pelas estruturas imutáveis dentro das quais conhecimento,

vida e cultura devem ser contidos – estruturas colocadas pelas representações privilegiadas que estuda” (FEN, p. 169).

Rorty concorda que Kant deu um passo importante ao tornar a filosofia o fundamento dos demais saberes. Entretanto, adverte que essa concepção precisa ser superada antes que a própria filosofia seja deixada de lado. Esse abandono da filosofia epistemologicamente centrada não significa o fim da filosofia, mas, sim, compreendê-la de uma outra perspectiva, assumindo um novo papel. É neste contexto que Rorty introduz suas reflexões sobre hermenêutica.

A hermenêutica, para Rorty, não tem a função de substituir “a vaga cultural outrora preenchida pela filosofia epistemologicamente centrada” (FEN, p. 311). “Na interpretação que estarei oferecendo”, esclarece ele, “hermenêutica não é o nome de uma disciplina, nem de um método para alcançar o tipo de resultados que a epistemologia não conseguiu alcançar, nem um programa de pesquisa. Pelo contrário, hermenêutica é uma expressão de esperança em que o espaço cultural deixado pela extinção da epistemologia não seja preenchido” (FEN, p. 311-312). Assim, a filosofia passaria a ser conversação e redescrição do mundo.

2. A filosofia como conversação e redescrição do mundo

Numa conferência proferida em 2000 na Universidade de Heidelberg, por ocasião do centenário de Hans-Georg Gadamer, Rorty transformou em *slogan* de uma nova identidade para a filosofia a frase do homenageado: “O ser que pode entender-se é linguagem”. Para Rorty, tal *slogan* “não é um descobrimento

metafísico acerca da natureza do ser. É uma nova descrição do processo que chamamos ‘aumentar nossa compreensão’” (FyF⁶, p. 125-126). Na interpretação rortiana, o processo de entendimento, desde os gregos até o nosso tempo, tem sido descrito habilmente com a ajuda falocêntrica da profundidade: “Quanto mais profundo e penetrante é nosso entendimento de algo, dizem essas explicações, estamos longe da aparência e mais perto da realidade” (FyF, p. 126). Adotar a perspectiva gadameriana significaria, para Rorty, substituir as metáforas de profundidade pelas metáforas de amplitude, ou seja, “quanto mais descrições estejam disponíveis, e quanto mais integradas estiverem, melhor é nosso entendimento do objeto identificado por essas descrições” (FyF, p. 126). Rorty concebe nessa perspectiva o núcleo de sua própria proposta de filosofia como conversação e redescrição do mundo, ou seja, não é papel da filosofia indicar o vocabulário correto que será capaz de identificar a verdadeira realidade dos objetos ou o verdadeiro entendimento, mas possibilitar o diálogo enquanto conversação.

O conhecimento, nesta abordagem, não é mais concebido como a descoberta de uma essência que pode ser descrita por filósofos ou cientistas, mas como direito de acreditar, levando em consideração o momento em que vivemos, na possibilidade de compreendermos algo. Agindo dessa forma, justifica Rorty, “estaremos no caminho de ver a *conversação* como contexto último dentro do qual o conhecimento pode ser compreendido” (FEN, p. 382). Assim, as questões contemporâneas da filosofia não passariam

⁶ RORTY, Richard. *Filosofia y futuro*. Trad. Javier Calvo y Angela Ackermann. Barcelona: Gedisa, 2002. A partir daqui utilizarei a sigla FyF para abreviar a referida obra.

de “eventos em um certo estágio da conversação – uma conversação que outrora nada sabia sobre essas questões e pode novamente nada saber sobre elas” (FEN, p. 383). Platão teria iniciado uma conversação na Grécia clássica a partir de certos tópicos. Talvez os tópicos de Platão não sejam mais os tópicos que precisam ser discutidos, mesmo porque a conversação que Platão começou foi ampliada por mais vozes que ele próprio não podia sequer imaginar.

A posição de Rorty é de que o filósofo não pode mais ser considerado como alguém que tem uma qualidade especial de conhecimento sobre o conhecimento. “Abandonar a noção do filósofo como conhecendo algo sobre o conhecer que ninguém conhece de modo pleno”, reforça Rorty, “seria abandonar a noção de que sua voz sempre tem pretensão dominante à atenção dos outros participantes da conversação” (FEN, p. 384). O amor à sabedoria e o amor à verdade, considerados lemas cativos da auto-imagem da filosofia, não deveriam mais ser pensados como uma compreensão correta de como as coisas são em si mesmas, independentes das necessidades e interesses dos seres humanos. “Tal como eu o vejo”, justifica Rorty, “o amor à verdade, o amor à sabedoria, não deveria ser pensado como amor à compreensão correta das coisas, se isso quer dizer conforme a maneira como as coisas são em si mesmas, com independência das necessidades e interesses humanos” (FyF, p. 102). O amor à verdade e o amor à sabedoria deveriam ser compreendidos como amor à conversação sobre os mais variados temas que poderão nos trazer resultados positivos e valiosos. Assim, as ciências naturais, na filosofia de Rorty, não “descobrem a maneira única e determinada de como é realmente o mundo” (FyF, p. 102), pois a finalidade da investigação “é encontrar

múltiplas descrições do mundo, cada uma das quais se ajusta a um de nossos muitos propósitos humanos” (FyF, p. 103).

As descrições que fazemos do mundo, assim como as descrições feitas pela ciência sobre determinados objetos de investigação, nessa perspectiva rortiana, não devem ser tomadas como *fotografias* a serem contempladas, ou como uma “representação precisa da ordem natural das coisas” (FyF, p. 112); ao contrário, as descrições devem ser compreendidas como *ferramentas*, como crenças mais ou menos confiáveis para determinados propósitos. As ferramentas são avaliadas segundo a sua utilidade prática e nos permitem agir sobre uma determinada realidade, não simplesmente contemplá-la. Assim, o amor à sabedoria e o amor à verdade são substituídos pela busca de crenças mais confiáveis ou de ferramentas mais úteis. “As crenças que chamamos ‘certas’”, diz Rorty, “são as que parecem mais confiáveis a determinados propósitos que qualquer outra crença alternativa das que têm se apresentado até o momento” (FyF, p. 113).

A releitura que Rorty faz das descrições de mundo possibilita-lhe uma reinterpretação da idéia de filosofia como amor à sabedoria e amor à verdade. “Interpretado dessa forma”, diz Rorty, “o amor à verdade é simples curiosidade intelectual, uma virtude que acompanha a tolerância e a ausência de fanatismo” (FyF, p. 116). Talvez esse seja o desafio de nosso tempo: como possibilitar condições para que ocorra uma postura de tolerância e ausência de fanatismo em nossas instituições? Como garantir que o diferente tenha espaço num contexto onde o fanatismo religioso, político, étnico, cultural se faz sentir cada vez mais agressivo? De que maneira a escola e a universidade podem, efetivamente, ser um espaço

de diálogo produtivo? Essas questões nos remetem ao terceiro ponto, o qual tem por propósito apresentar algumas implicações da proposta rortiana de filosofia.

3. O diálogo como exercício pedagógico de construção de estratégias redescritivas

Um primeiro impacto que a proposta rortiana de filosofia nos causa é de que sua efetivação levaria ao fim da própria filosofia. Na recente obra *Analíticos e continentais*, Franca D'Agostini, ao sistematizar em largos traços o pensamento filosófico dos últimos trinta anos do século XX, apresenta a filosofia de Rorty como uma das três mais importantes e reconhecidas teorizações sobre “o fim da filosofia”. Para D'Agostini (2003, p. 45), enquanto “Derrida é visto como continuador do estilo de auto-superação” da filosofia inaugurada pela esquerda hegeliana e Lyotard é indicado como defensor da hipótese “da impossibilidade de uma reflexão filosófica total num mundo culturalmente fragmentado”, Rorty é visto como sendo o autor que teoriza sobre *o fracasso da tentativa da filosofia em adequar-se à ciência*. Para a autora, na concepção defendida por Rorty,

a filosofia não é vista como uma plurissecular empresa de aquisição (mais ou menos progressiva) de verdades (científicas ou éticas), mas como uma grande conversação entre espíritos livres que inventam hipóteses [...] com validade estético-conversacional (D'AGOSTINI, 2003, p. 79).

⁷ No artigo “Abandonar la filosofía es también filosofar? La propuesta de R. Rorty” William Darós faz uma síntese da posição rortiana com relação à filosofia a partir do artigo do próprio Rorty intitulado “Relativismo: el encontrar e el hacer”. Os pontos elencados a seguir são extraídos do referido artigo.

Coerente com sua idéia de filosofia como conversação e redescrição do mundo, Rorty abandona um modelo de filosofia que se iniciou com os gregos e que se estendeu, por meio de diferentes configurações, até nossos dias. Abandonar tal modelo de filosofia significa, para Rorty, assumir a seguinte posição⁷: renunciar à idéia de que há obrigações morais incondicionais e transculturais, enraizadas numa natureza humana imutável e aistórica; deixar de utilizar a distinção entre *encontrar* e *fazer*, descobrimento e invenção, objetivo e subjetivo; abandonar o projeto filosófico tradicional de encontrar algo *estável*, que sirva de critério para julgar os produtos transitórios; deixar de distinguir entre absoluto e relativo; deixar de lado a distinção entre realidade *versus* aparência, assim como *o encontrado* e *o feito*; abandonar a busca de fundamentos ou a preocupação com a objetividade. Em síntese, Rorty acredita que o que importa não é passar a vida discutindo ou refutando posturas filosóficas passadas, mas, sim, propor novas utopias. “Não creio”, diz ele,

que demonstrações de incoerência interna ou de relacionamentos pressuposicionais conseguirão fazer muito para nos retirar do erro das velhas e más idéias ou instituições. Ao contrário, esse movimento de retirar-nos do erro é efetuado à medida que nos oferecem novas idéias brilhantes, ou visões utópicas de novas e gloriosas instituições. O resultado do pensamento genuinamente original, em minha perspectiva, não é tanto refutar ou subverter nossas crenças prévias, mas ajudar-nos a esquecê-las, dando-nos um substituto para elas. Eu tomo a refutação como sendo uma marca de falta de originalidade (EHO⁸, p. 165).

⁸ RORTY, Richard. *Ensaios sobre Heidegger e outros*. Trad. Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. (Escritos filosóficos v. 2). A partir daqui utilizarei a sigla EHO para abreviar esta obra.

Penso que é possível abstrair dessa afirmação de Rorty importantes implicações para pensar a presença da filosofia nas escolas. A filosofia não teria a finalidade de legitimar, pela apresentação dos *fundamentos*, o discurso científico ou qualquer outro discurso; não teria por função alcançar o grau de *objetividade* tão almejado pela ciência e que a filosofia moderna perseguiu com tanta ansiedade. Para Rorty, “a retórica da objetividade científica exigida firmemente e tomada muito a sério” levou-nos a reações anticientificistas e “a ataques à ciência natural enquanto uma espécie de Deus falso” (ORV⁹, p. 51). Para ele, “não há nada de errado com a ciência, só há algo de errado com a tentativa de divinizá-la”, tentativa em que a própria filosofia também teve sua parcela de culpa.

A filosofia sugerida por Rorty seria uma espécie de narrativa que tem a pretensão de sugerir soluções para certos problemas. Tais problemas são situados, datados, contingentes, relativos, próprios de determinados contextos e de determinadas épocas. As soluções, por sua vez, também são situadas, contingentes, relativas. Longe de advogar verdades eternas e imutáveis, ou fundamentos infalíveis e seguros, a filosofia, na perspectiva rortiana, apresenta-se como uma *fábrica de narrativas* com as quais podemos, talvez, solucionar problemas de vários níveis e de diversos tipos. Assim, a filosofia é a atividade de redescrever o mundo, as pessoas, os eventos, de acordo com novas linguagens e novos vocabulários, participando, então, da transformação do comportamento lingüístico e das instituições de que fazemos parte.

⁹ Idem. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997a. (Escritos filosóficos v. 1).

Nesse contexto, o diálogo, como exercício filosófico e prática pedagógica, é entendido como um processo de construção de espaços democráticos, de vivências solidárias, de utopias sociais e de *estratégias redescritivas*. Mas o que seriam essas estratégias redescritivas? “É o processo de se chegar a conseguir ver outros seres humanos como sendo *um de nós* e não como *eles*”, explica Rorty, “é uma questão de redescrever, pormenorizadamente, como são as pessoas que não nos são familiares e de nos redescrevermos a nós próprios. Trata-se de uma missão não da teoria, mas sim de gêneros tais como etnografia, o texto jornalístico, a banda desenhada, o *docudrama* e, especialmente, o romance” (CIS¹⁰, p. 19). Quando queremos encontrar uma teoria que descreva fielmente a realidade, estamos repondo a idéia metafísica de que existe uma *natureza humana*, um *eu interior*, um *além* da socialização. Então, facilmente cairemos no dogmatismo que marcou, de forma contundente, a história da sociedade em todos os tempos.

Rorty propõe que contemos outras histórias – histórias nas quais pessoas e grupos distintos se vejam e se sintam envolvidos diretamente ou sejam relevantes para seus sentimentos. Obras de ficção podem oferecer detalhes de pessoas que sofrem ou certas crueldades que nunca tínhamos reparado antes. “Foi por essa razão”, justifica Rorty, “que o romance, o filme e o programa de televisão vieram a substituir, de forma gradual mas constante, o sermão e o tratado, enquanto veículos principais de mudança e progresso no plano moral” (CIS, p. 19).

¹⁰ Idem. *Contingência, ironia e solidariedade*. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença Editorial, 1992. De agora em diante utilizarei a sigla CIS para abreviar esta obra.

Entretanto, que relação existe entre as *estratégias redescritivas* e o diálogo? Que implicações educacionais podem ser tiradas dessa proposta rortiana de *estratégias redescritivas (virada narrativa)*? Qual o significado dessa *viragem narrativa* para a educação? Rorty procura dar uma resposta pragmatista à questão. Nesse aspecto, ele mesmo se considera um seguidor de Dewey. Em seu texto *Educação sem dogmas* (ESD¹¹) afirma que “a grande contribuição de Dewey foi nos ajudar a descartar a idéia de que a educação é uma questão de induzir ou eduzir a verdade. [...] e que proteger, manter e dirigir o crescimento é o principal fim da educação” (ESD, p. 73-75). Para Rorty, por exemplo, a “solidariedade humana” não seria vista como um fato a ser reconhecido, uma vez removidos os “preconceitos” ou alcançadas as profundezas ocultas (“devemos ser solidários porque somos todos irmãos”; ou porque “faz parte da *natureza humana* a vivência da solidariedade”), mas como um objetivo a atingir. “Um objetivo a atingir não pela investigação”, adverte Rorty, “mas sim pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver em pessoas estranhas companheiros de sofrimento. A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada. É criada com o aumento da nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos, não familiares, de pessoas” (CIS, p. 18-19). Nesse sentido, as *estratégias redescritivas* podem ser consideradas estratégias educacionais e a educação pode ser compreendida, na concepção rortiana, como “processo de crescimento contínuo”, como “conversação” e “redescrição do mundo”.

¹¹ Idem. Educação sem dogmas. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo; PRESTES, Nadja Hermann (Org.). *Filosofia, sociedade e educação*. Marília, ano 1, n. 1, p. 69-80, 1997b. Doravante utilizaremos a sigla ESD para abreviar este texto.

E qual o papel do filósofo diante desse novo cenário da filosofia proposto por Rorty? No texto *A filosofia e o futuro*¹², Rorty novamente compartilha a concepção de Dewey de que “teremos de dispensar todas as tentativas de tornar a filosofia uma atividade tão autônoma quanto ela havia sido antes dos filósofos começarem a levar o tempo a sério” (FF, p. 134). O filósofo, diante desse novo papel da filosofia, tornar-se-ia, então, uma espécie de trabalhador braçal e de profeta, ou seja, alguém capaz de mesclar a tarefa de limpar “certos resíduos” do passado e anunciar propostas futuras. Tal papel é semelhante ao que foi descrito por Bacon e Descartes, quando associavam o desejo de livrar-se de resíduos aristotélicos e incorporavam visões utópicas do futuro. Para Rorty, “parar de se preocupar com a autonomia da filosofia significa, entre outras coisas, parar de querer estabelecer linhas muito claras para distinguir questões filosóficas de questões políticas, religiosas, estéticas ou econômicas” (FF, p. 135).

Com isso, a preocupação não pode mais se localizar na idéia de manter a filosofia num estado de pureza, ou de tratá-la como se fosse uma disciplina no topo da hierarquia das disciplinas, mas na de construir pontes entre as nações e de tomar iniciativas cosmopolitas. Para que isso ocorra, diz Rorty, os professores de filosofia precisam encontrar uma maneira de evitar três grandes tentações: “o anseio revolucionário de ver a filosofia como um agente de mudança, ao invés de vê-la como um agente de reconciliação; o anseio escolástico de confinar-se às

¹² RORTY, Richard. *A filosofia e o futuro*. In: RORTY, Richard. *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Trad. e org. de Cristina Magro e Antonio Marcos Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 125-142. A partir daqui utilizaremos a sigla FF para abreviar o referido texto.

fronteiras disciplinares; e o anseio chauvenista¹³” (FF, p. 138). Para Rorty, tais tentações serão evitadas se adotarmos a concepção que Dewey tinha do papel e da função dos filósofos, a saber, “um trabalho de reconciliação do velho com o novo, e de nossa função profissional como sendo a de servir de intermediários honestos entre gerações, entre áreas de atividade cultural e entre tradições” (FF, p. 138).

Trata-se de uma espécie de cosmopolitismo multicultural e heterogêneo que não se corporifica em *status* de corporações, ou de organismos internacionais como a ONU ou a Unesco. O cosmopolitismo pensado por Rorty associa-se “à imagem de uma democracia planetária, uma sociedade na qual a tortura ou o fechamento de uma universidade ou um jornal nos causarão tanta revolta se acontecerem do outro lado do mundo quanto se acontecerem em nosso país” (FF, p. 139). Os filósofos, para Rorty, não estarão na vanguarda dessa utopia, mas ocuparão um papel periférico, menor, porém útil na sua criação; farão o papel de mediação entre a linguagem igualitária e as linguagens explicitamente discriminatórias de muitas tradições culturais diferentes. Trata-se, enfim, de uma função de persuadir homens e mulheres para que se tornem livres. Assim, a grande função dos filósofos, segundo Rorty, é serem servos da democracia e fomentadores da conversação entre as diversas culturas.

¹³ Por *chauvenismo* entende Rorty o risco de a filosofia restringir-se a particularidades ou nacionalidades. Diz Rorty: “Ocasionalmente, vemos filósofos dizendo que o seu país, ou a sua região, requer uma filosofia particular: que cada nação precisa de uma filosofia própria, para expressar sua própria e única experiência, do mesmo modo que precisa de uma bandeira e de um hino nacional” (FF, p. 137).

Referências

D'AGOSTINI, Franca. *Analíticos e continentais: guia à filosofia dos últimos trinta anos*. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

DARÓS, William. Abandonar la filosofía es también filosofar? La propuesta de R. Rorty. *Pensamiento*, Madrid, v. 58, n. 222, p. 387-410, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar. "O diálogo como conversação e redescrição do mundo". In: MAAMARI, A. M.; BAIRROS, A. T. C. de; WEBER, J. F. *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 261-274.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 3. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Marujo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironia e solidariedade*. Trad. Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença Editorial, 1992.

_____. *A filosofia e o espelho da natureza*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

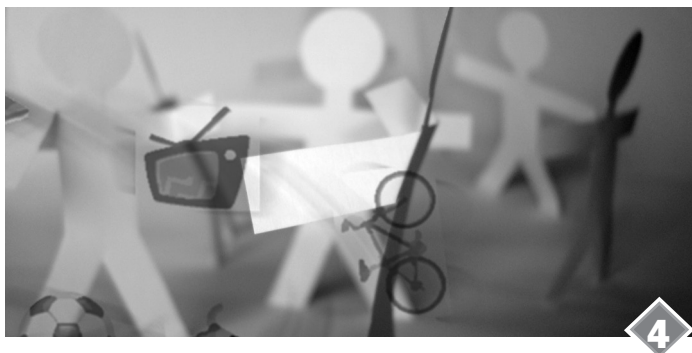
_____. *Objetivismo, relativismo e verdade*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997a. (Escritos filosóficos v. 1).

_____. Educação sem dogmas. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo; PRESTES, Nadja Hermann (Org.). *Filosofia, sociedade e educação*, Marília, ano I, n. 1, p. 69-80, 1997b.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Trad. Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. (Escritos filosóficos v. 2).

_____. A filosofia e o futuro. In: RORTY, Richard. *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Trad. e org. de Cristina Magro e Antonio Marcos Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

_____. *Filosofia y futuro*. Trad. Javier Calvo y Angela Ackermann. Barcelona: Gedisa, 2002.



4

A educação para o pensar no contexto da disciplina- rização: diálogo e poder na escola

*Edison Alencar Casagrande**
*Graziela Zaltron de Oliveira***

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (HANNAH ARENDT, 2004).

Há quem diga e defenda que a institucionalização da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio se constitui numa estratégia importante para a qualificação do ensino na escola.

* Professor do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo e assessor do Núcleo de Educação para o Pensar – NUeP/Passo Fundo – RS. E-mail: <casagrande@upf.br>.

** Professora do Colégio Marista Conceição de Passo Fundo. E-mail: <zgraziela@ibest.com.br>.

A questão é saber como filosofia e sociologia podem, de fato, contribuir para a formação de seres humanos, levando a efeito uma educação de qualidade. Não há dúvida de que a institucionalização destas disciplinas coloca em pauta na agenda da escola a necessidade de uma formação humanística. Acrescenta-se às reflexões que já acontecem na escola, a partir das mais diferentes áreas do saber, a especificidade das análises filosófica e sociológica. Dito de outro modo, ao se proporcionar ao estudante as condições para que possa acessar a especificidade dessas áreas do conhecimento, estar-se-ia lhe garantindo não apenas cultura filosófica ou sociológica, mas oferecendo-lhe mais uma peça para que possa montar o quebra-cabeça do mundo. Por essa lógica, filosofia e sociologia, convertidas em disciplinas, passam a integrar a estrutura das grades curriculares, o que é, a nosso ver, ótimo, não fosse o espectro da fragmentação.

Nesse sentido, pretendemos, com o presente texto, analisar a importância do *Projeto Educação para o pensar* (Filosofia), de Matthew Lipman, perante a moderna fragmentação do saber. Para isso, analisaremos, na primeira parte do trabalho, os elementos motivadores do processo de disciplinarização do saber e suas conseqüências pedagógicas. A idéia é avaliar não apenas o papel do professor (*expert*) – que, segundo a lógica da ciência moderna, deve conhecer cada vez mais de um objeto cada vez menos extenso –, mas também a possível introdução de práticas coercitivas na escola. Por fim, na segunda e última parte do trabalho, buscaremos mostrar que, aderindo a uma metodologia fundada na idéia de diálogo no plural, professores e estudantes estariam dando passos significativos não apenas na direção do rompimento de uma concepção de educação amparada na lógica da

fragmentação, mas também da superação de algumas de suas conseqüências pedagógicas, a saber, a do exercício coercitivo do poder.

1. A disciplinarização do saber e suas conseqüências pedagógicas

Com base numa justificativa fundada na especialização e na exigência didática, o mundo foi recortado. As ciências (física, química, matemática, história, psicologia, biologia...), em nome da especialização, fragmentam o mundo e se responsabilizam por um pedaço em particular. Cabe ao estudante compreender a particularidade de cada análise encaixando os diferentes saberes num todo, que, para as ciências particulares, parece inexistir. Para Cirne-Lima, “as ciências particulares trabalham, sim, na montagem do grande jogo de quebra-cabeça, mas cada uma delas se limita a um pequeno pedaço” (1996, p. 13). Qual seria, nesse contexto, a função da filosofia? Qual é o pedaço que lhe cabe? Diante da experiência atual de uma educação formal centrada no paradigma disciplinar, é possível creditar apenas ao estudante a tarefa de articular saberes e de montar o quebra-cabeça do mundo? De acordo com a experiência do ensino disciplinar, pode-se concluir que a escola prepara o estudante para a articulação das unidades seriadas, ou seja, o estudante é preparado para ver com nitidez a conexão entre os saberes – por mais distintos que possam parecer?

Para Max Weber, a organização do saber por meio de disciplinas especializadas constitui a prova de que a ciência moderna é o exemplo mais evidente do processo de racionalização do mundo. A disciplinari-

zação e a conseqüente especialização têm a ver com a especificidade da vocação que o trabalho científico adquiriu. Por isso se diz “que aquele que não for capaz de olhar apenas para o campo restrito de sua especialização – *colocar antolhos* –, ser um especialista rigoroso, faz melhor em permanecer alheio ao trabalho científico” (CARVALHO, 2005, p. 94). O homem moderno, de acordo com a descrição realizada por Weber em *Ensaio de sociologia*, intelectualizou o mundo e passou a acreditar que podia dominar, por meio do cálculo, todas as coisas. Segundo ele,

podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isso significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem. Os meios técnicos e os cálculos realizam estes serviços. Isto, acima de tudo, é o que significa a intelectualização (1982, p. 165).

Na intenção de dominar com eficiência a natureza, o homem moderno, pela intelectualização do mundo, abandona a visão unitária do real. As disciplinas – que entre antigos e medievais articulavam-se entre si, complementavam-se formando um todo harmônico e unitário – adquirem com a ciência moderna um caráter hermético e de indiferença umas às outras. O saber e o conhecimento – que antes só podiam ser exercidos no âmbito da totalidade e/ou em referência ao todo – sofrem um processo de desintegração crescente. A ruptura com o modelo unitário de saber ocorre principalmente a partir da Renascença. Com o Renascimento, a Reforma, as grandes descobertas e outros movimentos, o homem moderno toma consciência do lugar que ocupa no universo e dá origem a um novo modelo de saber (JAPIASSU, 1976, p. 47). E, como dizia Weber, a partir desse novo modelo de saber o homem moderno dá-se conta de que não

precisa mais, para *dominar* a natureza, recorrer aos meios mágicos. O mundo foi desencantado.

A verdade é que a idéia de um saber unitário sempre existiu na história do pensamento. Até a Idade Média, a unidade do saber e a integridade do horizonte epistemológico eram uma realidade incontestável. De acordo com a mentalidade arcaica, a visão unitária do saber vincula-se ao mito; no racionalismo grego, à idéia de cosmos e, na Idade Média, à aceitação de um Deus criador e protetor do cosmos. No entender de Japiassu,

a mentalidade arcaica foi definitivamente superada pelo racionalismo grego. A razão é uma invenção helênica. A passagem da consciência mítica à consciência racional realizou uma peripécia intelectual sumamente importante. Na Grécia, instaura-se o saber racional, e este passa a exigir o discurso. Organiza-se em explicações sistemáticas. O saber racional, ao invés de ser uma representação do vivido, impõe a objetivação do real e separa o cognoscente do conhecido. Contudo, tanto o saber antigo quanto o saber medieval inscrevem-se no horizonte epistemológico do cosmos (1976, p. 45).

Na especificidade de cada olhar é possível identificar um princípio geral, a saber, o da visão unitária do real. Apesar das diferenças essenciais entre as concepções grega e medieval de homem, o horizonte epistemológico permanece o mesmo. O homem, tanto num contexto quanto em outro, tem a função de ordenar as coisas, de buscar unidade na pluralidade. É, antes de tudo, um sábio. E, por ser sábio, é ao mesmo tempo um pensador, um filósofo e um teólogo. Por isso é possível afirmar que – pelo menos até o final da Idade Média – “as ciências continuam vinculadas à filosofia” (JAPIASSU, 1976, p. 46).

De acordo com Fernando Savater, é possível, de fato, afirmar que, “em suas origens, ciência e filosofia estiveram unidas, e só ao longo dos séculos a

física, a química, a astronomia ou a psicologia foram se tornando independentes de sua matriz filosófica comum” (2001, p. 7). O que Savater não diz – e não tem a obrigação de dizer porque este não é o objeto de sua investigação – é que a desintegração da unidade originária do saber, iniciada com o advento da Idade Moderna, intensifica-se com o apogeu da filosofia positivista de Augusto Comte. No início da *Segunda Lição* da obra *Curso de filosofia positiva*, Comte esclarece ao leitor a intenção de realizar uma classificação racional mais conveniente entre as diferentes ciências positivas. Para ele, as ciências positivas devem ser hierarquizadas de acordo com o grau crescente de complicação e decrescente de generalidade¹.

Para Hilton Japiassu, a ciência tida como unitária, após a classificação de Comte, explode como uma granada, intensificando o processo de desintegração do saber. Com a disciplinarização, tem-se a impressão de que “o aprofundamento de um domínio qualquer do saber só é possível ao preço de uma restrição da superfície do campo estudado. A fragmentação, produto da divisão das ciências, torna-se esmigalhamento” (JAPIASSU, 1976, p. 49). A disciplinarização – compreendida como recurso fundamental para a delimitação da realidade – é, portanto, condição para a especialização. Trata-se de uma estratégia para dominar mais facilmente os diferentes aspectos da realidade. Para Silvio Gallo (2007), “os processos modernos de produção do saber demandam de uma racionalidade operativa analítica, isto é, que opera pela divisão do campo em subcampos menores, que podiam ser mais facilmente abarcados e, assim, entendidos, represen-

¹ Para uma análise mais detalhada da classificação das ciências positivas, verificar parágrafo 10 da *Segunda Lição* da obra *Curso de filosofia positiva* de Augusto Comte.

tados etc.” Dito de outro modo, a disciplinarização, conforme afirmamos no início deste texto, justifica-se na ciência e na educação – já que não há como negar a influência deste modelo de racionalidade na escola –, respectivamente, pela exigência da especialização e por facilitar a tarefa da transmissão de saberes.

Fragmentar o mundo é, indiscutivelmente, a melhor estratégia para dominá-lo. E é nisso que consiste o mérito das ciências modernas, a saber, na delimitação de seu objeto de investigação. A cada ciência, diz Japiassu, compete a tarefa “de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso” (1976, p. 40). A partir da disciplinarização e da conseqüente especialização das ciências modernas, torna-se possível o desenvolvimento de tecnologias eficientes que possibilitam um domínio cada vez mais eficaz do mundo. Por esse motivo, na opinião de Silvio Gallo (2007), há embutida no processo de disciplinarização “a equivalência entre saber e poder”. Para o autor, esconde-se por detrás do desejo humano de conhecimento do mundo a secreta intenção de poder sobre este mundo.

Francis Bacon, no aforismo III do livro I – *Aforismos sobre a interpretação da natureza e o reino do homem* – da obra *Novum Organum*, afirma que “ciência e poder do homem coincidem” (1988, p. 13). Conforme nossa reflexão, há na ciência a intenção de, ao dominar a natureza, imprimir sobre as coisas a vontade humana. Entretanto, não há como negar que os avanços da ciência e da técnica não apenas contribuíram para que o homem pudesse dominar a natureza, mas também dominar outros homens.

Segundo Habermas (1993, p. 100), a concepção de poder como domínio associa-se a uma compreensão

de poder vinculado ao modelo teleológico de ação. De acordo com este modelo, o sujeito (indivíduo) não apenas determina antecipadamente o fim (objetivo) de sua ação, mas também escolhe os meios adequados para garantir sua realização. O sucesso da ação depende da capacidade e/ou da criatividade do sujeito na eleição dos meios mais adequados para a realização dos fins. No contexto das relações interpessoais, o princípio é o mesmo, a saber, no caso de a efetivação dos fins depender do comportamento de outros sujeitos, cabe ao ator dispor de meios adequados para induzir e/ou impor sua vontade (fim) à vontade do outro. Por isso, diz Habermas (1993, p. 101), para Weber, “o poder [*Herrschaft*] significa aquela probabilidade de realizar a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo em face de resistência”. Ora, quando se define poder como a possibilidade de se utilizar quaisquer meios para impor uma vontade, está-se vinculando, de forma direta, poder e violência; aliás, a expressão “impor a vontade” já caracteriza, sem a necessidade de nenhum esforço analógico, um ato violento.

A idéia de poder como imposição da própria vontade à vontade alheia pode ser vinculada, no contexto de nossa reflexão, tanto à dimensão da ciência quanto à dimensão da educação. Tentamos provar que o anseio do homem moderno pelo conhecimento vincula-se a seu desejo de poder. No âmbito educacional a fragmentação do saber em disciplinas também pode contribuir para o exercício coercitivo do poder. As especificidades de cada disciplina, aliadas ao domínio técnico dos conteúdos, podem servir ao professor como instrumento para o exercício repressivo do poder. De acordo com Paviani (1984, p. 82), tanto os métodos quanto as “técnicas didáticas como

trabalho em grupo, aplicação de provas, trabalhos além dos programados etc., podem transformar-se em instrumentos de controle e de persuasão de idéias e comportamentos”. Desse modo, o professor, de posse de um saber acumulado, não é apenas aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, mas também aquele que tem o poder de cobrar o conhecimento que transmitiu ao aluno. Para Silvio Gallo (2007), o processo avaliativo, por exemplo, realizado por meio do exame e/ou da prova, não só permite medir e quantificar a aprendizagem do aluno, mas torna também o poder do professor “muito mais visível, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido no exame”.

Ao promover a classificação hierárquica das ciências, o positivismo de Comte estabelece uma relação desigual entre as disciplinas. Não se trata apenas de especificar o objeto de cada ciência; trata-se, fundamentalmente, de classificar as disciplinas conforme sua importância frente à tarefa de dominar o mundo. De acordo com a lógica positivista da disciplinarização, há na hierarquização das disciplinas uma exigência assimétrica que extrapola o âmbito do saber e invade o campo da relação professor-aluno. A institucionalização, por meio da disciplinarização, de uma relação assimétrica entre as disciplinas reforça, segundo Gallo (2007), o *topos* do poder e viabiliza, no caso da escola, a ação autoritária da minoria docente sobre a maioria discente. Para ele, a adesão da escola a uma estrutura curricular centrada em conteúdos e, conseqüentemente, na divisão do saber em disciplinas facilita o controle dos estudantes.

A disciplinarização constitui-se num excelente mecanismo de controle, por meio da qual o professor (especialista) pode controlar não apenas o acesso ao saber, mas também o domínio do aluno sobre este ou aquele conteúdo. Por esse motivo, Gallo (2007) conclui que “o modelo disciplinar traz inerente a sua estrutura a impossibilidade tática da democracia”. Diante dessa perspectiva cabe perguntar: é adequado concluir que o exercício autoritário do poder no interior da escola está vinculado apenas à institucionalização de uma estrutura curricular fundada na disciplinarização? Teria a filosofia, nessas circunstâncias, alguma função específica? Não há, mesmo no contexto de uma organização curricular centrada na disciplinarização, a possibilidade de se pensar uma educação baseada no diálogo e no exercício democrático do poder? Dito de outro modo, o rompimento da assimetria, tanto entre os conteúdos disciplinares quanto entre professores e alunos, exige necessariamente a eliminação do modelo disciplinar? Ou é possível, mesmo nesse contexto, pensar um modelo de educação centrado no diálogo democrático e no exercício participativo do poder? Quais são as alternativas quando o assunto é amenizar a negatividade gerada pelo exercício autoritário do poder no campo da relação professor-aluno? Teria a filosofia alguma função perante a necessidade de superação dessas dificuldades?

2. Educação para o pensar: a dimensão dialógica da educação e do poder

De maneira geral, os alunos, durante duzentos dias letivos, divididos em cinco dias por semana, por

sua vez divididos em cinco períodos diários de mais ou menos 50 minutos, são *abastecidos* de conhecimentos das mais variadas áreas do saber. Cada professor que a eles se dirige traz inúmeras informações a respeito de seu conhecimento específico, para que, ao final de tudo, tenham mais capacidade de compreender o mundo que os rodeia.

No entanto, uma maioria significativa desses professores especialistas não os ajudam a construir em sua mente uma rede sólida e conexa dessas informações, de modo que o conhecimento específico de um possa ser enriquecido pelo específico de outro, problematizado pelo do outro, ou colocado em confronto com outros. Isso, de acordo com o padrão de funcionamento da maioria das escolas, não é tarefa de nenhum especialista, mas tarefa do aluno. É ele, com a sua própria capacidade de estabelecer relações, de fazer inferências, de construir analogias etc., que vai (ou não vai) construir seu conhecimento acerca do mundo de uma forma contextualizada, integrada, unificada em si, para si. Talvez seja por isso que postulamos sempre com tanta veemência e certeza quase que absoluta que o aluno é o *Sujeito* de sua aprendizagem. Sim, nesse contexto, mais do que em qualquer outro, ele o é, sem qualquer contestação. É ele quem terá de fazer as *amarras* que lhe permitirão ser crítico. É ele quem terá de buscar meios para transformar todas essas informações em conhecimento. É ele quem terá de desenvolver seu pensamento a ponto de numa aula de biologia identificar a contradição do discurso aprendido na aula de língua portuguesa.

Mas se ele não conseguir? Quem o poderá ajudar? Qual das áreas específicas do conhecimento poderia lhe dar condições para a realização desta tão complexa tarefa? Pode ser que, ao final de cada ano letivo,

ele perceba o quanto sabe de cada disciplina (hoje chamada de componente curricular, amanhã não se sabe) e o quanto não consegue compreender onde se localiza o ponto de encontro das mesmas. Pode ser que ele saiba tudo sobre números e a forma de os ordenar, classificar, operacionalizar, porém não saiba ou nunca tenha ouvido falar sobre quem foi Pitágoras. A verdade é que, para evoluir em seus níveis de compreensão², o educando talvez precise de um grande esforço pessoal e de uma maturidade intelectual de busca, só alcançada quando já não se está mais nas salas de aula da educação básica. E essa constatação nos assusta. Mas ainda é possível pensar.

E talvez seja o pensar, institucionalizado como filosofia, que vá nos auxiliar a resgatar o papel do professor e da escola diante dos saberes culturalmente produzidos e que podem e/ou devem ser transmitidos pela estrutura formal da escola. Nesse sentido, é preciso que se atribua à filosofia a função de atuar como mediador simbólico na integração e articulação dos diferentes saberes. A filosofia, de acordo com nossa concepção, é em si mesma uma forma de pensar e pode, assim, perpetrar nas demais disciplinas os parâmetros de um ensino reflexivo (perplexidade, pergunta, investigação), educando o estudante para

² De acordo com Fernando Savater, a evolução na compreensão do mundo pode ser percebida quando se é capaz de rejeitar a informação pela informação, ou seja, quando deixamos de acreditar que a informação é o conhecimento. Nesse sentido, o papel da escola talvez não seja o de transferir ao estudante a responsabilidade da integração entre os saberes, pressupondo que a evolução na compreensão dos conceitos seja um fenômeno biológico, mas, antes de qualquer coisa, aproximar-se do aluno a ponto de contribuir para essa evolução, apontando-lhe o caminho do desenvolvimento cognitivo e da postura crítica. Para Savater, nosso nível de compreensão percorre três momentos distintos, a saber: "a) a informação, que nos apresenta os fatos e os mecanismos primários do que acontece; b) o conhecimento, que reflete sobre a informação recebida, hierarquiza sua importância significativa e busca princípios gerais para ordená-la; c) a sabedoria, que vincula o conhecimento às opções vitais ou valores que podemos escolher, tentando estabelecer como viver melhor de acordo com o que sabemos" (2001, p. 05).

o pensar e, sobretudo, para pensar a especificidade de cada disciplina.

Por meio da especificidade da reflexão filosófica o aluno terá condições de identificar no conteúdo das diferentes disciplinas os elementos comuns que lhe permitam unificar os saberes e ir além na sua forma de compreender e interpretar o mundo. É pelo desenvolvimento das habilidades de pensamento que ele poderá questionar de forma mais pontual e contundente cada faceta inerente aos temas investigados, buscando razões não só naquilo que lhe é apresentado, mas desvelando faces ocultas e implícitas nas mais diversas áreas do conhecimento, tornando, assim, o real não apenas uma constatação, como postula a ciência, mas uma pergunta permanente e uma questão sempre aberta. Nesse sentido, teríamos, então, outras perguntas ou outras formas de perguntar sobre questões ou temas já bastante debatidos. Teríamos um olhar filosófico permanente que transporia as barreiras do óbvio, chegando às questões mais pontuais inerentes às especificidades de cada ciência.

Mas seria esta reflexão necessária apenas aos alunos? Poderia a filosofia se configurar em algo que auxiliasse também os especialistas a desvelarem seus mundos, hoje tão cheios de certezas e respostas?³ Savater, numa das suas obras, avalia como poderia ser uma relação mais próxima entre filosofia e ciência com pequenos questionamentos hipotéticos:

³ Para o escocês David Hume (1711-1776), o gênio da filosofia, quando cultivado com zelo, influenciará sobremaneira o modo de ser dos homens. Para ele, o espírito corretivo da filosofia poderá influenciar positivamente todas as artes e ocupações. Nessa perspectiva, afirma que, ao se deixar influenciar pela filosofia, “o político [por exemplo] se tornará mais previdente e sutil na subdivisão e equilíbrio do poder; o advogado introduzirá mais métodos e princípios mais apurados em seus raciocínios; e o general porá mais regularidade em sua disciplina e será mais cauteloso em seus planos e operações”(1980, p. 137).

Um historiador pode se perguntar o que aconteceu em um determinado momento do passado, mas um filósofo perguntará: o que é o tempo? Um matemático pode investigar as relações entre os números, mas um filósofo perguntará: o que é o número? Um físico irá perguntar do que são feitos os átomos ou o que explica a gravidade, mas um filósofo perguntará: como podemos saber que existe algo fora de nossas mentes? Um psicólogo pode investigar como as crianças aprendem uma linguagem, mas um filósofo perguntará: por que uma palavra significa algo? (2001, p. 8).

A partir disso, talvez ainda pudéssemos pensar formas de viabilização dessas idéias no cotidiano das instituições educativas. Mas vejamos: não se trata apenas de mudar as estruturas curriculares das escolas, de achar uma vaga semanal para que um professor de filosofia *ensine inúmeros jovens a pensar*. Não. A questão é muito mais profunda e, por isso, tão inquietante. É preciso que a filosofia se lance como grande problematizadora do próprio saber, ressignificando os conceitos já inseridos no cotidiano da educação formal; alavancando rupturas nos paradigmas educacionais vigentes; abrindo novas perspectivas na criação e implementação de outros novos e alternativos olhares àqueles até então viabilizados pela escola. E é justamente nesse ponto que a contribuição de Lipman, de seus estudos e do Projeto Filosofia para Crianças, alicerçado sobre os pilares de uma educação para o pensar, a qual propõe um novo paradigma educacional – chamado por ele de “paradigma reflexivo da prática educativa crítica” –, firmam seu valor diante de inúmeros outros aleatórios projetos.

Para Lipman (1995, p. 28), existem, basicamente, dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa – o “paradigma padrão da prática normal” e o “paradigma reflexivo da prática crítica”. No *para-*

digma padrão, a educação consiste na transmissão de conhecimentos daqueles que supostamente sabem para os que não sabem. Os conhecimentos referem-se ao mundo, e o nosso conhecimento acerca do mundo é inequívoco, explicável e não ambíguo; esses conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas que não são coincidentes e que, juntas, completam o universo a ser conhecido. O professor é autoridade e dele depende o conhecimento que será *aprendido* pelos alunos, os quais recebem informações de dados sobre assuntos específicos a fim de obterem conhecimentos. Já no *paradigma reflexivo da prática crítica*, a educação é concebida como o resultado da participação numa comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado. Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo, quando o nosso conhecimento a seu respeito se revela ambíguo, equívoco e inexplicável.

Poderíamos citar muitas implicações possíveis e prováveis caso esse projeto fosse encarado de forma responsável, séria e comprometida pelas instituições escolares. No entanto, limitar-nos-emos a explicitar sua face mais louvável e interessante para nós no contexto até então apresentado, que é a questão de como sua metodologia e fundamentação paradigmática podem contribuir para a efetivação de práticas dialógicas na escola.

2.2. Diálogo no plural: o poder como consenso

É possível identificar na estrutura organizacional do mundo grego, conforme analisa Hannah Arendt em *A condição humana*, uma relação de oposição

entre a organização política (polis) e a associação natural (família). A família constitui para Arendt o espaço privado onde a convivência, motivada pela necessidade, pauta-se pelo princípio da desigualdade. No ambiente familiar, as pessoas estão, segundo Arendt, presas às necessidades da vida e ao comando de outros, ou seja, não há no âmbito da associação natural (família) espaço para a liberdade. A polis, por outro lado, estrutura-se a partir do princípio da liberdade. Para Arendt, o espaço público é o espaço da relação entre iguais, é o lugar do exercício efetivo da liberdade, relegando ao âmbito do pré-político (família) todas as iniciativas em que o desejo de domínio e/ou de comando predomine.

Em educação, se compreendemos corretamente, observa-se cada vez mais a redução do espaço público. Ao reduzir, por exemplo, as salas de aula a um espaço de transmissão fragmentada do saber, estamos submetendo o público ao privado e transformando a escola num lugar onde a tônica das relações interpessoais ampara-se – conforme demonstramos na primeira parte deste texto – não na diferença, mas na desigualdade. Acreditamos, nesse sentido, que a proposta do Projeto Educação para o Pensar de Matthew Lipman busca recolocar a escola no trilho no pensamento democrático, (re)transformando a sala de aula no espaço onde o pensar no plural possa predominar.

Para Celso Lafer, Hannah Arendt, ao interpretar Kant na *Crítica da faculdade do juízo*, define o pensar no plural como a possibilidade do sujeito (estudante) de “ser capaz de pensar no lugar e na posição dos outros em vez de estar de acordo consigo mesmo” (2003, p. 59). Ao comentar a obra de Kant, Arendt lembra que o pensar no plural (diálogo no

plural) implica transcender a estrutura monológica, extrapolando os limites do pensamento puro (diálogo do eu consigo mesmo), assimilando a do diálogo com os outros no intuito de produzir consenso. A modalidade diálogo no plural requer, todavia, o espaço da palavra e da ação, pois é no diálogo com o outro, não no diálogo metafísico do eu consigo mesmo, que se toma consciência da presença ou da ausência da liberdade. Há que afirmar, nesse sentido, que uma educação que não efetiva a ação e o discurso, retirando dos sujeitos o papel de protagonista – ou seja, de atores que não apenas detêm a palavra, mas que também agem de forma autônoma –, é uma educação que perpetua e reitera relações de poder fundadas no domínio e no controle.

Em sua teoria, Matthew Lipman (1994, p. 44) manifesta-se favorável à idéia de diálogo como encontro de consciências. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a relação entre sujeitos seja uma relação entre iguais. Para que o diálogo no plural se efetive é necessário que a relação entre os participantes seja simétrica, relegando ao ostracismo quaisquer formas que remetam ao uso coercitivo do poder. Aliás, para Arendt, poder (*Macht*) nada mais é do que a relação que leva à formação de uma vontade comum. Para ela, a formação do acordo resulta não do confronto entre superiores e inferiores e/ou da relação baseada na obediência e na submissão, mas, fundamentalmente, de um processo comunicativo. Nesse caso, como mostra a epígrafe de nosso trabalho, “o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar

relações e novas realidades” (ARENDT, 2004, p. 212).

Para esta filósofa, ação e discurso são modos por meio dos quais os homens podem se inserir no mundo revelando-se uns aos outros; dito de outro modo, por meio de atos e palavras nos inserimos no mundo dos humanos. Por meio da ação iniciamos algo novo e, o que é mais significativo, por nossa própria iniciativa. Trata-se de um agir motivado pela presença e pela companhia do outro. A faculdade do agir capacita o homem a viver com seus pares, permitindo-lhe circular livremente, aventurando-se diante do novo. O discurso, por sua vez, garante ao homem a possibilidade de viver entre iguais sem negar sua singularidade. A busca pelo acordo pressupõe, nesse sentido, sujeitos que sejam não apenas capazes de se aventurar diante do novo, iniciando uma trajetória de transformações, mas, ao mesmo tempo, sujeitos que possam, por meio do discurso, revelar a ação que se inicia. Por isso, diz Arendt, “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras” (2004, p. 191). Nesses termos, não há como pensar na possibilidade do poder diante do divórcio entre ação e discurso, pois só mediante a capacidade reveladora do discurso e por meio do desejo criador do homem se poderia defender uma noção de poder (*Macht*) fundada na capacidade humana de instituir formas de vida em comum (ação) pela comunicação discursiva (discurso).

A verdade é que o ambiente da sala de aula, como destacamos acima, nem sempre cria as condições favoráveis para que o agente (estudante) possa revelar-se no ato e, por isso, sua ação perde sentido, transformando-se num feito como outro qualquer, ou melhor, o discurso transforma-se em conversa,

convertendo-se num simples meio para se atingir um fim. É uma pena que ainda hoje alguns professores entendam o diálogo, em suas aulas, como conversas simples e desnecessárias, que, ao invés de ajudar, acabam atrapalhando o processo de aprendizagem dos estudantes. É claro que esse diálogo, criado e incentivado em sala de aula, não pode seguir qualquer critério nem pode ser realizado de qualquer forma. É necessário uma sistematização e o cumprimento de certas regras para o debate, como pressupõe Lipman. Só assim essas “conversas” poderão ser substituídas pela dimensão reveladora do discurso e da ação, colocando-se a serviço da educação, transformando a sala de aula num palco de debates, não num lugar de narração ou num espaço onde não exista convivência e a relação professor-aluno não passe de uma relação entre estranhos e desiguais.

É preciso, nesse sentido, resgatar o direito à palavra, recolocar aos sujeitos da ação educativa as condições concretas para que possam promover a integração entre os saberes, expressar suas necessidades e formular suas reivindicações. Enfim, é necessário mobilizar professores e estudantes para a criação e/ou a recriação do espaço público na escola. Acreditamos, nessa perspectiva, que, aderindo a uma metodologia fundada na idéia de diálogo no plural, professores e estudantes estariam dando passos significativos não apenas na direção do rompimento de uma concepção de educação amparada na lógica da fragmentação, mas também na direção da superação de algumas de suas conseqüências pedagógicas, a saber, a do exercício do poder amparado em mecanismos de domínio e de controle. Pensamos, por esse motivo,

que a proposta do Programa Educação para o Pensar constitui – na medida em que enfatiza a importância do diálogo no plural e a integração entre os saberes – uma excelente alternativa aos problemas advindos de uma educação centrada na disciplinarização. Dizemos isso porque acreditamos, assim como Benincá, que o diálogo no plural

pressupõe a existência de saberes nos dois sujeitos [(professor-estudante, estudante-estudante)] que compõem os pólos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos. A palavra não é concebida como no caso da relação sujeito-objeto, ou seja, professor-aluno. É proferida em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos que a proferem sejam investidos em papéis assimetricamente desiguais (2002, p. 114).

Desse modo, torna-se possível afirmar que as condições para o diálogo e, conseqüentemente, para a superação das possíveis assimetrias geradas pelo processo de disciplinarização podem ser determinadas pela subjetividade dos sujeitos, permitindo-lhes optar pela manutenção da fragmentação e do autoritarismo ou pelo diálogo fundado numa relação simétrica. É preciso observar, entretanto, que o tipo de discussão aqui sugerida não acontecerá de forma imediata. Não basta criar o espaço para que os alunos falem e, conseqüentemente, se revelem; eles precisam ser inseridos na arte da conversação. Professores e alunos precisam aprender a investigar coletivamente. Lipman, nesse sentido, acredita que,

durante a investigação filosófica, assim como num diálogo em sala de aula, presume-se que o professor tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos de investigação. É responsabilidade do

professor garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados. Mas, em relação ao “toma lá, dá cá” da discussão filosófica, o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes. Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicar esses pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações (LIPMAN, 1994, p. 72).

Esse tipo de aprendizagem, assim como todas as outras, acontece num processo que vai se desenrolando à medida que os estudantes vão perdendo o medo de expor suas idéias, vão criando coragem para compartilhar com outros idéias que julgam *legais* e outras que julgam até mesmo absurdas, à medida que reconhecem a importância objetiva e subjetiva de se ouvir o outro enquanto ele fala e à medida que procuram em seu vocabulário formas mais razoáveis de apresentar seus pensamentos.

É por meio do diálogo que se criam as condições para que crianças e adultos possam desenvolver habilidades que lhes permitam, dentre outras coisas, questionar crítica e criativamente o mundo e a si mesmos. Com base nesse pressuposto, pode-se afirmar que a proposta de Lipman vai ao encontro do que postulam, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais especificamente quando enfatizam a necessidade de se criarem condições para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando suas adequações” (PCNs, 1997, p. 108).

A essa altura talvez já tenhamos compreendido a importância do diálogo no contexto da prática pedagógica. Entretanto, ainda nos restam muitas

questões. Alguns poderiam questionar a respeito das formas utilizadas para desencadear o diálogo em sala de aula ou sobre as estratégias utilizadas para desenvolver habilidades de pensamento. Cabe aqui, então, ressaltar que a pergunta é condição essencial para desencadear um diálogo. Alguns poderão dizer: – “Que fácil! Então é só perguntar!” Não, não é só perguntar e também não é tão fácil. Lembrem-se do que já dizia Sócrates: “Perguntar é mais difícil do que responder”.

O perguntar legítimo exige de quem pergunta uma atitude de extrema humildade, pois se coloca na posição de quem pede orientação, de quem busca sentido. Essa postura, entretanto, não é corrente entre a maioria dos professores. Alguns deles ainda gastam o seu tempo procurando meios para justificar suas falhas e, apesar de já terem evoluído quanto aos discursos educacionais atuais, ainda não conseguiram se libertar da herança deixada pelas práticas tradicionais.

Importa, nesse contexto, destacar que, para Lipman, a sala de aula, na medida em que se constitui em modelo de investigação coletiva, acaba por alterar as concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, dando ao processo educativo um caráter transformador. Dito de outro modo, o modelo crítico-reflexivo, produzido por meio de uma relação dialógica entre professor-aluno e das mediações estabelecidas por meio dos diversos objetos de conhecimento, possibilita aos educandos a potencialização de uma prática reflexiva que ultrapassa as dimensões da escola. Na verdade, acredita-se que o projeto possa contribuir para que alunos e professores promovam uma maior e melhor interação entre a coerência de seu pensamento e a ética de suas ações.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Crises da república*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2004b.
- BACON, Francis. *Novum organum*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: FAVÉRO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L.; RAUBER, Jaime J. (Org.) *Filosofia e racionalidade: festschrift em homenagem aos 45 anos do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: Ediupf, 2002.
- CARVALHO, Alonso B. de. *Max Weber: modernidade, ciência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CIRNE-LIMA, Carlos Roberto. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DUSO, Giuseppe. (Org.). *O poder: história da filosofia política moderna*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GALLO, Sílvio. *Saberes, transversalidade e poderes*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/saberes_transversidades.asp?f_id_artigo=185>. Acesso em: 12 mar. 2007.
- HABERMAS, Jürgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, B.; ROUANET, S. (Org.) *Habermas*. São Paulo: Ática, 1993. p. 100-118.
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinariedade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LAFFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- _____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 1984.

SAVATER, Fernando. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para crianças: investigação e democracia na escola*. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 4. ed. Brasília: UnB, 2004. v. 1.

_____. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.



O ensino de filosofia na perspectiva do diálogo libertador de Paulo Freire

*Miguel da Silva Rossetto**

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90).

A educação institucionalizada, teoricamente, não ocorre com a ausência de princípios educativos. As instituições educacionais exercem práticas pedagógicas que são, de uma forma ou outra, norteadas por propostas ou projetos construídos pelos responsáveis pela ação pedagógica. Assim, a situação-problema parece não se encontrar na falta de princípios, mas

* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF/RS; assessor do Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP) e professor de Filosofia e Sociologia no ensino fundamental e médio da rede privada de escolas.

na incompreensão dos princípios que fundamentam uma ou outra prática educacional.

Ao mesmo tempo em que criticamos um ato educativo fundamentado na transmissão de conteúdos, por exemplo, esta mesma crítica acaba sendo reforçada pela própria ação de quem critica. Aquilo que é dito e/ou projetado nas propostas político-pedagógicas está apenas no nível da *sonoridade*, ainda não se tornou *palavra* – no sentido freiriano –, o que distancia significativamente aquilo que se pretende daquilo que se faz pedagogicamente. Um exemplo típico dessa percepção é o conceito de diálogo, utilizado pelos professores como justificativa, princípio e/ou estratégia pedagógica. Entretanto, na medida em que valoram o diálogo na ação educativa, em muitos casos (quem sabe na grande maioria deles), é possível notar, primeiramente, incompreensões sobre o que significaria uma prática dialógica. Além do mais, nota-se um distanciamento muito grande entre o diálogo como proposta pedagógica e a prática pedagógica que pretende dialogicidade¹.

Parece-me que Paulo Freire, em sua teoria, pretende visualizar uma ação pedagógica capaz de efetivar a prática da liberdade dos homens. Para tanto, a dialogicidade apresenta-se como o elemento propulsor dessa educação libertadora, que colabora com a humanização do homem. É justamente a partir do diálogo libertador que Freire critica a educação

¹ Em um curso de formação para professores sobre *filosofia para crianças e jovens*, assessorado pelo Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP), do qual faço parte, conversava com uma professora sobre a ação dialógica nas comunidades de investigação. Uma de suas falas asseverava que ela teria uma prática dialógica. E perguntei-lhe por que ela acreditava nisso, ao que ela respondeu: “Eu nunca proibi meus alunos nem de questionarem e nem de opinarem”. Imaginei: seria isso suficiente para haver uma ação dialógica? Qual é a compreensão de diálogo que ela carrega? Qual o sentido dessa compreensão na realização do ato pedagógico? O diálogo não implica outras atitudes que não simplesmente a de não proibir? De onde parte o diálogo? Qual é o lugar que o diálogo ocupa realmente em meu fazer pedagógico?

bancária, aquela que, ao depositar no aluno conceitos prontos e estáticos, formados por outros, torna o ato pedagógico necrófilo, isto é, atrofia a intelectualidade do homem, pois nega o desenvolvimento da criticidade.

Gostaria de mostrar, ao resgatar esses elementos educativos freirianos, que o ensino de filosofia seria, de certa forma, estéril se tratado numa perspectiva educacional bancária, e, conseqüentemente, mostrar que as teses pedagógicas de Freire podem contribuir significativamente para o trabalho de filosofia com crianças e jovens nas escolas públicas e privadas.

Com essa intencionalidade, trato, num primeiro momento, sobre o caráter da educação bancária criticada por Paulo Freire; num segundo momento, analiso o conceito de diálogo freiriano como superação de uma educação que aliena e, por último, tento mostrar como esse conceito de diálogo pode contribuir com a proposta de filosofia nas escolas.

1. Educação bancária: uma pedagogia que aliena

A educação que centra sua prática pedagógica na transmissão estática de conteúdos é, freqüentemente, alvo de críticas severas por parte de alguns educadores. No entanto, o que motiva essas críticas? Onde encontram seu fundamento? Ou melhor, por que, de forma pontual, essa espécie de prática é questionada? Quais são, realmente, os malefícios de sua aplicação? Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, ao denominar esta educação de “bancária”, apresenta

² De forma rápida, reconstituirei alguns elementos que considero mais significativos sobre a educação bancária e que servirão de substrato para as considerações posteriores.

alguns princípios humanos que são feridos em razão dessa espécie de ação educativa².

A *educação bancária* implica uma dualidade entre um ser que sabe e um ser que não sabe, neste caso, um professor que sabe o que o aluno deve saber. Conforme Freire, isso gera uma situação concreta de opressão, na qual o detentor do saber exerce “domínio sobre”, oprimindo quem ignora, matando sua capacidade intelectual de criar, desenvolvendo apenas a capacidade de fixar compreensões articuladas sem seu envolvimento.

Na medida em que o aluno assume o papel de não saber, torna-se depósito de conteúdos, para os quais ele não fornece sentido, porque apenas os arquiva. “Arquivo”, conforme verbete do dicionário, compreende o “apanhado de informações identificado por um nome próprio, armazenado como uma unidade num computador” (LUFT, 2000, p. 80). Ao arquivar, o aluno recebe dados que não o levam a construir concepções. O arquivo tem a única finalidade de ser lugar onde se guardam informes. O aluno, no bancarismo, é um arquivo e, assim, é objeto. O arquivo não lida com o que é arquivado, pois é recipiente que só recebe algo que é de domínio de outrem; é uma peça importante que o arquivista usa e que lhe possibilita a existência, caso contrário, este perderia seu sentido. Por isso, numa pedagogia bancária o aluno assume irreflexivamente concepções de mundo que o professor pensa ser corretas; portanto, forma a consciência *para* o aluno, não *com* o aluno.

Numa realidade opressora se fazem extremamente necessários os que oprimem e os que são oprimidos, e essa constituição da realidade é tão forte que as consciências acabam imergidas na mesma. Dessa forma, os oprimidos assumem seu

papel de oprimidos de forma passiva, como parte necessária da realidade; assim, essa situação nega a vocação humana de humanização³. Ao ser negada a humanização do oprimido, este se torna um indivíduo incapaz de analisar as formas de vida, incapaz de usufruir de sua liberdade, negando a possibilidade de *construir* concepções de mundo, o que gera dependência daquilo que o opressor pensa e estabelece. Dessa forma, o oprimido é inegavelmente autômato, pois é extremamente dominado ideologicamente por outrem.

Esse procedimento inviabiliza qualquer possibilidade de desenvolver a criticidade nos alunos. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2005, p. 68). Educar para a criticidade não significa que os alunos assumam a crítica dos educadores, mas que efetivem sua própria crítica, princípio recusado pela educação bancária.

Essa acriticidade não permite que o aluno se insira no mundo, mas apenas se adapte ao mundo. E nisso consiste uma educação que não problematiza, mas que deposita explicações, isto é, o aluno somente precisa aceitar o mundo assim como lhe dizem que é e viver adaptando-se nele. A adaptação implica esse enquadramento do homem à sociedade e, caso o indivíduo seja desproporcional àquilo que lhe é ditado, ou se ajusta a ele ou é definido como patológico⁴.

³ Para Freire a humanização consiste em não ser oprimido nem opressor, mas que ambos estejam livres dessa contradição. Por isso, o oprimido tem a tarefa de libertar a si próprio e ao opressor. Freire acredita que os homens têm uma vocação para a humanização, pois, quando percebem sua humanidade roubada, anseiam por liberdade, lutam contra as injustiças, contra a opressão.

⁴ O indivíduo patológico é aquele que carrega um aspecto mórbido, doentio. Dessa forma, a função do patologista é analisar a origem desse estado, numa perspectiva de

A intenção dos opressores é conduzir o indivíduo “patológico” a que se adapte à sociedade “sadia” para poder dominá-lo mais facilmente. Para isso, a instituição educacional é vista como mecanismo. Assim, os opressores acabam realizando o que Paulo Freire chama de “falsa generosidade”, ou seja, são generosos com os indivíduos que vivem marginalizados, à margem da sociedade “sã”, visto que os educam para que possam viver e conviver no meio social.

Entretanto, é certo que o oprimido quer sua humanização, porém um dos problemas centrais gerados pela contradição opressor-oprimido é que o último carrega uma compreensão equivocada de humanização. Humanizar-se, para o oprimido, é ser como o opressor, “livre” para oprimir. Então, o oprimido hospeda o opressor em si próprio e, ao deixar de ser oprimido, passa a ser opressor; logo, a situação de opressão não se transforma, pois o que acontece é simplesmente uma transação de funções numa mesma situação de opressão.

O que ocasiona o desejo do oprimido de ocupar o lugar do opressor? O que tem o opressor que tanto o atrai? Não seria capaz, o oprimido, de não almejar aquilo que é o opressor? É, realmente, muito difícil não desejar assumir aquilo que o opressor é, ou melhor, aquilo que o opressor representa ser. Desde o início da formação de seus conceitos, os indivíduos sociais, e em especial os alunos, criam uma concepção do opressor e/ou do professor bancário que é dada pela própria ação metodológica destes últimos. O ideal de assumir sua contradição não é puramente

promover a mudança para um estado sadio. Freire amplia essa concepção inferindo que, ao ser articulada uma estrutura social, quem se encontra *fora* do papel que deve assumir nessa forma de vida social é considerado doentio, ou seja, estranho àquilo que lhe é determinado de maneira externa. Estar adaptado, nesta estrutura social criada pelos opressores, é ser sadio.

criado pelo oprimido, mas extremamente condicionado pela ação de quem domina. O oprimido é dependente do opressor, inclusive para adotar conceitos; o oprimido só assume aquilo que o opressor lhe diz ser conveniente. Dessa forma, são complexas as tarefas e raras as consciências que conseguem emergir e saltar dessa obscuridade dominadora em que se encontram.

Nota-se, então, que o comportamento do oprimido é prescrito pelo opressor, e isso implica ausência de liberdade e autonomia. De forma alguma a contradição opressor-oprimido aceitaria o pensar autêntico do oprimido; por isso, o opressor exclui do ato educativo as condições para que o aluno possa realizar uma leitura de mundo.

Ler o mundo, para Freire, não se limita a apreender a sonoridade das sílabas, nem a juntá-las para formar substantivos ou predicados. Alfabetizar-se, para a educação bancária, restringe-se a saber ler e escrever palavras ocas, vazias de sentido e insignificantes para compreender e criticar o mundo e o homem. A oração ensinada *A Eva viu a Vilma* não cria condições para que o aluno desperte sua consciência crítica. Os alunos desconhecem tanto a Eva quanto a Vilma, e o fato de uma ter visto a outra não corresponde a problemas vivenciados diariamente pelos alunos. Portanto, saber ler ou escrever essa oração não colabora diretamente para uma compreensão do mundo, pois essa aprendizagem é, de certa forma, estéril para uma análise da realidade existencial dos alunos⁵.

Por outro lado, e esse é o núcleo argumentativo central que defenderei posteriormente, de pouco valeria extrair ou apresentar elementos conceituais da

⁵ Tratar da realidade existencial do aluno significa estudar aquilo que diz respeito ao mundo das pessoas; é lidar com aquilo que implica forma de vida.

realidade dos educandos, se não fosse aplicada sobre essas manifestações da compreensão uma postura dialógica, capaz de investigar e (re)construir, se preciso, o entendimento inicialmente socializado.

Não é possível, então, *libertar depositando*. A educação bancária é a morte da libertação, apesar de não parecer, em razão da falsa generosidade. A revolução das estruturas não pode acontecer de cima para baixo. O educador *bancarista* vê o aluno como alguém que é incapaz e que precisa ser libertado; então, por ser incapaz, tenta libertá-lo, o que é auto-enganar-se, negando a humanização. O ato libertador tem de acontecer *com* o oprimido, *com* o educando. Por isso, o educador como pedagogo depositador torna-se aquele que “[...] ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...]” (FREIRE, 1991, p. 26).

São essas, portanto, algumas características relevantes da educação bancária. Em síntese: a desconfiança na capacidade cognitiva do educando, a negação da criticidade, a ausência de *leitura* de mundo, a anulação da humanização e o procedimento alienante, pois o educando assume irreflexivamente conceitos acabados.

2. Teoria da ação dialógica

A compreensão de diálogo desenvolvida por Paulo Freire constitui a antítese da educação bancária: esta coisifica o homem, negando sua libertação, pois “o *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero *isto*” (FREIRE, 2005, p. 192), ao passo que a ação dialógica promove o homem humanizando-o, num processo no qual o *eu* colabora com o *tu*, pois “o *eu* dialógico, pelo contrário,

sabe que é exatamente o *tu* que o constitui” (FREIRE, 2005, p. 192). Além disso, o diálogo não acontece no isolamento das subjetividades; portanto, o eu somente se torna dialógico se o tu aceitar socializar a sua subjetividade, num processo colaborativo.

A intercomunicação dos homens que se estabelece na dialogicidade sempre ocorre mediada pela realidade existencial dos dialogantes. Quando noções da subjetividade dialogam num *círculo de investigação*⁶, apresentam elementos próprios de seu mundo. Nesse contexto, quando o homem consegue pronunciar o mundo, problematizando-o, poderá transformá-lo. Ao modificar o mundo, o homem se expõe como sujeito e, portanto, humaniza-se. Por isso, o diálogo, além de compor o caminho para a transformação, acaba sendo exigência existencial para a humanização do homem, isto é, o mundo e o homem em constante modificação consciente por meio do ato dialógico.

O diálogo, então, é prática da liberdade, visto que a partir dele o homem pronuncia a *palavra*, mas não qualquer palavra; não uma palavra incapaz de pronunciar o mundo; não uma palavra que é simplesmente som. Então, de que *palavra* estamos falando? O que constitui a *palavra*? Quando a *palavra* encontra sentido? Em que consiste a *verdadeira palavra* conforme Freire? A *palavra* é aquilo que expressamos de uma ou outra forma? A *palavra* não implica um fazer? Ou melhor, a ação também é *palavra*?

Conforme Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (2005, p. 89). A verdadeira palavra é práxis transformadora do mundo quando

⁶ Os *círculos de investigação*, também chamados “círculos de cultura”, são grupos de educandos-educadores e educadores-educandos que investigam suas situações existenciais.

vincula a *ação* e a *reflexão*. Quando a ação é sacrificada para valorar a reflexão, a palavra vira mero verbalismo; quando a reflexão é sacrificada para valorar a ação, o ativismo predomina. O desafio de quem dialoga é evitar essas inautenticidades da palavra.

Uma palavra insuficiente para gerar um efeito transformador na vida de quem pronuncia torna-se palavreria. Falar não é o todo da palavra. A palavra precisa ser sinônimo de mudança humanizada por provir daquele que necessita de humanização. Entretanto, o diálogo, que é lugar por excelência da palavra denunciadora, não ocorre por si mesmo, isto é, exige a presença de sujeitos que, capazes de diálogo, pronunciem o mundo. Mas sobre que predicativos essa capacidade perpassa? Conforme Freire, o sujeito com condições para o diálogo precisa sustentar em sua postura dialógica o amor, a humildade e a fé. Não um amor patológico, que domina, mas o amor que aceita e que desafia a pensar sobre os homens e o mundo, almejando melhorá-los, libertá-los. Só o amor verdadeiro gera comprometimento com uma causa.

Além disso, inexistente diálogo sem humildade – humildade para reconhecer a intensidade do argumento do outro, para reconhecer que também ignora e preciso ouvir o outro, pois não sou auto-suficiente. Por isso, o diálogo exige que tenhamos fé nos homens, na sua capacidade de humanizar-se. Dessa forma,

ao fundar-se no amor; na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2005, p. 94)

Esses pressupostos articulam a estrutura necessária para a efetivação do diálogo. No entanto,

tal estrutura dialógica vai se referir a um conteúdo a ser investigado. Então, de que trata o diálogo? Basicamente da realidade existencial dos educandos. Sem tratar daquilo que é específico dos dialogantes, ausenta-se qualquer interesse e, junto com ele, as possibilidades de transformação, de libertação. A prática dialógica tratará tanto da objetividade em que se encontram os homens quanto da consciência que eles têm dessa mesma objetividade.

A educação libertadora convida o educando a perceber os problemas que a sua situação existencial objetiva lhe traz, os quais o desafiam e lhe exigem respostas. É preciso perceber que os problemas são deles (dos educandos) e que as respostas também devem ser deles. Ninguém melhor que o educando para conhecer o seu mundo. À medida que ele dialoga mediatizado pelo mundo, descobre respostas aos problemas que, depois de dadas, voltam a ele próprio, exigindo novas respostas.

O diálogo torna-se caminho para investigar o que Freire chama de “universo temático”, onde se encontram os *temas geradores*. Os dialogantes precisam olhar para seu universo e perceber nele temas dignos de problematização. Os temas geradores encontrados pelos educandos são cheios de sentido, pois não provêm do vazio, mas do mundo concreto vivido por aqueles homens na relação homens-homens e homens-mundo⁷.

Os educandos, num *círculo de investigação*, transformam a si próprios, a sua atividade, o resultado da sua atividade e a decisão por aquela atividade em

⁷ “Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois uma relação entre o fato objetivo, a percepção que deles tenham os homens e os temas geradores” (FREIRE, 2005, p. 115).

objeto de investigação. No entanto, tanto o homem quanto o mundo e suas implicações têm um caráter histórico e, justamente por esse caráter, a transformação torna-se viável. Isso implica dizer que o universo temático onde os temas geradores interagem está disposto dentro de uma “unidade epocal”⁸, esta constituída da forma de vida do homem da época, com concepções e ações diferenciadas de uma para outra época. Em razão disso, os temas das investigações são diversificados, o que impossibilita a elaboração de temas permanentes para serem investigados. Isso justifica a importância de os educandos dialogarem sobre aquilo que lhes faz sentido do mundo vigente.

Ao dialogar sobre o que lhe faz sentido, o educando estará, como sujeito cognoscível, tratando de seu contorno histórico, o qual lhe é problemático e, portanto, gerador de *situações-limite*, que são “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens [...]” (FREIRE, 2005, p. 104-5). Pela ação dialógica, os educandos precisam construir respostas para superar os problemas do seu universo temático, o que Freire considera como “atos-limite”⁹. A anulação do homem perante as situações-limite coisifica o homem, ao contrário dos atos-limite, que são ações que mobilizam os homens para sua libertação, pois requerem que a capacidade crítica se instaure. Segundo Freire,

[...] o próprio dos homens é estar; como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que,

⁸ “Uma unidade epocal caracteriza-se pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época” (FREIRE, 2005, p. 107).

⁹ A compreensão dos conceitos de *situações-limite* e *atos-limite* é buscada por Freire em Álvaro Vieira Pinto.

historicamente, se dão as situações-limites. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limites (FREIRE, 2005, p. 105).

Na metodologia dialógica de investigação freireiana¹⁰, podemos identificar dois momentos extremamente significativos e fundamentais para o último espaço deste ensaio. Refiro-me à *codificação* e à *descodificação*. Os círculos de investigação dedicam-se à análise das situações existenciais que os condicionam. Para tanto, os educandos são convidados, num primeiro momento, a codificar uma situação existencial, e codificá-la¹¹ significa representá-la “[...] com alguns de seus elementos constitutivos, em interação” (FREIRE, 2005, p. 112). É preciso que o educando se reconheça na codificação, reconheça seu aspecto condicionante, notando a dialeticidade que se apresenta entre o concreto e o abstrato daquilo que se investiga.

A descodificação é, justamente, o exame crítico da situação existencial codificada. Portanto, descodificar

[...] implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta destes às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (FREIRE, 2005, p. 112-113).

¹⁰ Em sua obra, *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire apresenta quatro momentos metodológicos para a ação pedagógica (delimitação da área de trabalho; identificação das contradições; decodificação dialógica; estudos sistemáticos e disciplinares). Não irei me dedicar a reconstituí-los, pois o intuito centra-se no conceito de diálogo e, portanto, considere alguns dos elementos apresentados em sua metodologia como mais convenientes para o momento, dentre as quais a *codificação* e a *descodificação*.

¹¹ A codificação pode se dar por meio de fotos, desenhos, filmagens, que criam condições para que o educando possa, pela abstração, perceber aquilo que de concreto se apresenta no seu mundo existencial.

Na descodificação, que acontece no diálogo sobre a situação codificada, os educandos estarão pronunciando sua forma de conceber o mundo e estarão pensando sobre essa forma de conceber. O diálogo, ao invés de explicar, como na educação bancária, problematiza, ou melhor, diferentemente da explicação, onde *um* explica, no diálogo os dialogantes questionam de forma crítica, escolhem os temas a serem abordados e todos participam ativamente. A pedagogia libertadora de Paulo Freire não é um programa a ser doado aos educandos, mas algo a ser construído com eles, o que parece muito bem enfatizado quando assevera que “[...] não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação” (FREIRE, 2005, p. 116).

É nesse processo de codificar e descodificar situações reais da existência de quem está no círculo de investigação que há possibilidades efetivas de um conhecimento ser construído. Não se constroem saberes com os educandos sem o seu real envolvimento nesta construção. O diálogo, conforme Freire, é o modo de proceder capaz de convidar os educandos a participar e, participando criativamente, eles se humanizam, pois descobrem que sua vocação de humanização pode se realizar pelo uso ativo de seu pensamento, criando hipóteses, criticando, problematizando etc. O diálogo permite que cada um se reconheça não totalmente ignorante nem totalmente sábio, mas um *sábio-ignorante* comprometido dialogicamente com os homens e com o mundo.

3. Educação bancária: a negação do fazer filosófico

Partirei de um conceito de *filosofia com crianças e jovens* como um *fazer filosófico*¹². Este fazer filosófico não se destina a ensinar às crianças os grandes sistemas filosóficos desenvolvidos na história da filosofia nem se resume a uma *partilha*¹³ do senso comum ou do conhecimento espontâneo que as crianças e jovens têm sobre determinados problemas filosóficos. Então, como se faz o *fazer filosófico*? O fazer filosófico se faz na (re)construção dialógica de conceitos filosóficos presentes nas situações existenciais dos educandos.

Ao usufruir das concepções prévias (de senso comum) que as crianças carregam, o *fazer filosófico* reelabora compreensões, na dialogicidade, de forma mais sistemática que o saber espontâneo, pois pela investigação dialógica é possível ir além da compreensão espontânea. Esse é um processo que poderia ser chamado de “iniciação filosófica”. Por dois motivos: primeiro, porque os educandos estariam em contato com uma *forma filosófica* de lidar com os problemas que o mundo apresenta; segundo, porque eles estariam investigando filosoficamente *conceitos filosóficos*. Sem dúvidas, nem o primeiro nem o segundo motivos seriam tratados num nível cognitivo semelhante ao do filósofo erudito. Por isso, é uma iniciação.

Como seria o trabalho de filosofia com crianças e jovens feito por uma educação bancária? Seria pos-

¹² Tomarei emprestada a expressão “fazer filosófico” utilizada pelo prof. Dr. Elli Benincá num texto chamado “A formação do professor de filosofia”, publicado no livro *Um olhar sobre o ensino de filosofia* (referido no final deste ensaio). Entretanto, não sei se o utilizarei no mesmo sentido e com a mesma clareza com que o faz Benincá em seu texto.

¹³ Isso não significa que o partilhar não fará parte do fazer filosófico.

sível? Sim, é possível. É possível *ensinar* conteúdos da filosofia para as crianças e para os jovens. Os professores de filosofia poderiam *dizer* para os alunos o que Kant pensou sobre o conceito de liberdade, o que significa ética para Aristóteles, o que é o conhecimento para Platão. Neste caso, os educandos têm uma tarefa predefinida: entender o que o professor está explicando sobre liberdade, ética e conhecimento para poderem responder *certo* quando a avaliação requisitar. Nisso se resume a função do professor e do aluno: um professor que, ao dominar um conteúdo, deposita no aluno aquilo que sabe¹⁴.

O conteúdo filosófico meramente repassado é vazio de sentido para o educando, pois não é, necessariamente, aquilo que é problema existencial para ele. Quando a preocupação é passar conteúdo, o professor perde a intenção de interagir com o interesse do aluno, de caminhar entre o abstrato e o concreto do conteúdo. Quando a filosofia não colabora para vislumbrar hipóteses teórico-práticas, que podem ocasionar alternativas de respostas aos problemas humanos, torna-se estéril.

O conteúdo de filosofia deve ser trabalhado em consonância com as necessidades reais dos educandos, e o educador somente entra em contato efetivo com elas quando ouve a criança ou o jovem. No entanto, o educador bancário nega a participação do aluno. No máximo, ele se apresenta com uma falsa

¹⁴ É preciso ressaltar uma consideração sobre os saberes construídos na história da filosofia e sua presença na sala de aula e/ou comunidade de investigação (de que trataremos posteriormente). O *fazer filosófico* não elimina que os educandos entrem em contato com as compreensões dos grandes filósofos, principalmente no ensino médio. Estamos problematizando aqui a forma como esse contato acontece. No *fazer filosófico* o pensamento de algum filósofo entra no discurso como uma outra concepção para se juntar com as dos educandos, que podem criticá-la e/ou aceitá-la. É por isso que se apropriar de um *método filosófico investigativo* torna-se extremamente fundamental para o *fazer filosófico*.

generosidade: “Alguém tem alguma pergunta?” Isso para justificar o “caráter dialógico” de sua prática e fugir da caricatura de um educador bancário.

Na medida em que a educação bancária evita *tratar* das perguntas dos educandos, está negando a criticidade deles. Não é possível criticar algo de uma situação existencial sem saber do que se está duvidando desse algo; logo, não seria uma crítica. A capacidade de criticar inicia com uma pergunta bem elaborada. Entretanto, na ação bancária, de depósito, não se cultiva o dom de problematizar que as crianças têm – desde pequenas elas demonstram para os adultos aquilo que elas querem saber, aquilo que lhes provoca curiosidade. Contudo, essa vocação é sacrificada em razão da necessidade de “terminar de passar o conteúdo do ano, senão vamos ficar atrasados”.

Ao negar a participação e ao negar a criticidade, essa educação nega a liberdade do homem. A educação bancária reforça um modo de ser do homem, um modo de ser acrítico e passivo/submisso, gerador da contradição opressor-oprimido, gerador da dominação. Na medida em que o homem não é incentivado e provocado a saber usar aquilo que lhe cabe como um ser que é humano, acaba se atrofiando e castrando sua vocação de *ser mais*.

Portanto, a educação bancária nega o *fazer filosófico* porque realiza uma ação educativa acrítica, sem a participação do educando, podendo sua liberdade e sua necessidade humana de realizar-se como humano. E é justamente por meio do princípio dialógico que esses elementos se reforçam no ato pedagógico e no ensino de filosofia, o que tentaremos abordar no último momento deste ensaio.

4. Educação dialógico-libertadora: perspectivas do *fazer filosófico*

Muitas escolas, públicas e privadas, implementaram na vida da comunidade educativa o *ensino de filosofia*. Creio que uma pergunta acompanha essa implementação: Como se ensina filosofia? No entanto, não sei se essa seria a pergunta pioneira. Penso que o primeiro questionamento deveria ser: Como ensinamos? Como o corpo docente da nossa escola ensina? Como tratamos o conteúdo? Como tratamos o educando? Como efetivamos aqueles princípios educativos contidos na proposta político-pedagógica da escola?

Antes mesmo de pensar em aproximar as crianças e os jovens do mundo da filosofia, deveríamos (re)pensar a ação pedagógica, porque, como vimos na educação bancária, de pouco valeria uma *filosofia bancária*, uma disciplina a mais na escola chamada de *Filosofia*, para continuar fazendo o que já se faz nas outras: depositar conteúdos, muitas vezes desprovidos de sentido e, portanto, estéreis.

Como seria, então, o ensino de filosofia segundo a proposta pedagógico-dialógica de Paulo Freire? A filosofia investigaria conceitos filosóficos (temas geradores) que estão presentes na realidade existencial dos educandos (universo temático). A busca desses conteúdos é feita com os educandos, porque são eles que têm ciência dos seus problemas existenciais (situações-limite). Depois disso, iríamos codificar esse conceito filosófico, percebendo sua amplitude e suas ramificações segundo os educandos. Após, descodificaríamos, analisando ou investigando dialogicamente as compreensões espontâneas dos educandos em torno da codificação feita, encontrando alternativas e modos de agir (atos-limite).

Uma ilustração para aclarar. Certa vez eu estava conversando com um grupo de professoras sobre a pedagogia de Paulo Freire e uma delas dizia, em relação ao que tratamos neste ensaio: “Sempre que eu vou ensinar a escrever, por exemplo, a palavra *bolo* aos meus alunos, trago um bolo, nós repartimos o bolo e daí eu ensino a escrever”. Mas e se, em vez de bolo, eles queiram aprender a escrever *bola*. Será que *bola* não é mais próximo da realidade existencial deles? Será que *bola* não é um tema capaz de gerar mais *situações-limites* para aqueles educandos? Onde buscamos o que lhes ensinar?

Vamos codificar *bola*. Do que podemos tratar a partir da *bola*? Equipes, organização, violência, cooperação, egoísmo, coragem, capacidades e muitos outros. Depois desse tema codificado, problematizaremos as codificações. Existe egoísmo no esporte com *bola*? Deveria existir? É mais fácil vencer cooperando? É difícil cooperar? Então, não seria melhor cada um ter uma *bola*? Assim, não haveria discussões? Todos têm as mesmas capacidades? Somos todos iguais? Por quê?

Veja-se que essas questões, produzidas junto com os educandos, suscitam o diálogo sobre aquilo que chega mais próximo da sua realidade. Assim, vão descodificando e construindo compreensões mais sistematizadas com base em suas próprias compreensões prévias. O conhecimento construído ou o conceito filosófico elaborado é, como diz Freire, “grávido de mundo”.

Considerações finais

Os princípios pedagógicos de Paulo Freire são férteis para que pensemos a ação dos pedagogos e pedagogas e, também, para refletirmos sobre o ensino de filosofia nas escolas. O projeto de Filosofia com Crianças e Jovens foi construído por um norte-americano, Matthew Lipman, que centrou sua preocupação no aspecto cognitivo desenvolvido a partir da prática dialógica, sobre o desenvolvimento de habilidades de pensamento e sobre o aspecto lógico da capacidade argumentativa. Podemos dizer, então, que Freire não se dedica tanto quanto Lipman a uma prática dialógica voltada para desenvolvimento cognitivo, mas centra sua preocupação nas conseqüências de um diálogo entendido como prática de liberdade.

No entanto, ambos se preocupam com o elemento dialógico da prática educativa, intencionando a formação de homens capazes de pensar e repensar suas ações, o mundo e os próprios homens. Ambos pretendem que os homens tenham condições suficientes de se libertar intelectualmente, e a liberdade intelectual torna-se liberdade de fato. Ambos acreditam que a educação pode ser um espaço privilegiado de formação do cidadão.

Acredito que esse é um campo aberto a novas investigações, a novas conjecturas teórico-práticas, tanto em relação à esfera pedagógica quanto em relação ao ensino de filosofia. Ambos, pedagogia e ensino de filosofia, interagem de forma fecunda e necessitam que educadores-educandos estejam em constante reflexão sobre aquilo que acontece no ambiente educativo, isto é, exigem do educador a *práxis*.

Referências

BENINCÁ, Elli. A formação do professor de Filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4).

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Luft*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Alcemira Maria Fávero
Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Edison Alencar Casagrande
Miguel S. Rossetto

diálogo & investigação

perspectivas de uma educação para o pensar

A palavra *diálogo* causa tanto fascínio nos discursos pedagógicos e nas comunicações em geral que dificilmente nos damos conta de seu profundo significado e de suas constantes *armadilhas*. É como se a palavra contivesse em sua própria definição uma força mágica, uma sacralidade capaz de introduzir em qualquer contexto uma transformação emancipadora, revolucionária, libertadora, democrática.

ISBN 978-85-89769-39-6



9 788589 769396

méritos
editora

www.meritos.com.br