

Fabio Goulart

CRÍTICA À ESCOLA:
vivência e estudo das
comunidades de investigação
de Matthew Lipman



Φ editora fi

Crítica à Escola:

**vivência e estudo das
comunidades de
investigação de
Matthew Lipman**

Fabio Goulart

Crítica à Escola:

vivência e estudo das comunidades de investigação de Matthew Lipman

Este livro é um trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Filosofia. Aprovado pela banca examinadora, composta pelos professores Dr. Luciano Marques De Jesus, Dr. Pedro G. da S. Leite Junior e Dr. Sergio Augusto Sardi no segundo semestre de 2010.

Porto Alegre |
2013

Φ editora fi

Direção editorial e diagramação: Lucas Fontella Margoni
Imagem da capa: “*Getting Left Further Behind*”, de David Horsey
Impressão e acabamento: *Akikópias*
www.editorafi.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GOULART, Fabio

Crítica à escola: vivência e estudo das comunidades de investigação de Matthew Lipman / Fabio Goulart. -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013.

ISBN - 978-85-66923-03-2

1. Ética 2. Filosofia da educação 3. Escola I. Título.

CDD-120

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia da Educação 120

Dedico este trabalho aos professores **Reinoldo Aloysio Ullmann** (*in memoriam*) da PUCRS e **Luciane Sutelo** (*in memoriam*) da E.T.E. José Feijó. Dois verdadeiros exemplos de excelentes professores que dedicaram suas vidas ao ofício da docência. Eles muito ensinaram-me, corrigiram-me, divertiram-me e tudo mais que um bom professor poderia proporcionar. Pelo desejo do destino, não poderei jamais agradecê-los pessoalmente por ter me tornado também um professor, pois eles já não estão mais neste mundo. Por isso mesmo, dedico este livro a todos aqueles que contribuíram para minha formação e principalmente ao professor **Ullmann** e à professora **Lú**, como assim eram chamados.

AGRADECIMENTOS

Como este é meu primeiro livro preciso fazer uma série de agradecimentos:

Aos meus pais, *Jorge Luiz Goulart* e *Angela Maria Goulart*, que me deram todo amor, carinho, alimentação, orientação, disciplina e entretenimento necessários para proporcionar-me um ambiente familiar saudável e apropriado para meu desenvolvimento como pessoa. Também por um dia terem me colocado na Escola e, desde então, sempre terem cobrado e incentivado de maneira adequada minha caminhada escolar.

À minha esposa, *Josemara de Anhaia Homen*, que sempre esteve comigo, nas horas boas e ruins. Seja quando me formei no Ensino Médio e na Faculdade de Filosofia, seja quando fui detido por indisciplina no quartel. Minha esposa soube sempre ser compreensiva e companheira, caminhado junto nos caminhos que resolvi trilhar.

Ao professor orientador deste trabalho *Dr. Sergio A. Sardi*, que, do seu jeito, sempre soube como incentivar-me durante a elaboração desta obra.

Aos alunos, professores, diretores, coordenadores e orientadores das escolas *E.M.E.I. Nova Gleba*, *E.M.E.F. João Antônio Satte*, *E.T.E. José Feijó* e da Faculdade de Filosofia da *PUCRS*, que não apenas me deram a educação suficiente para a elaboração deste trabalho, com também proporcionaram-me experiências e vivências que servirão para toda minha vida.

Aos filósofos: *Dr. Luciano Marques De Jesus*, *Dr. Pedro G. Da S. Leite Junior* e (novamente) *Dr. Sergio Augusto Sardi*; pois estes foram os doutores responsáveis pela banca onde aceitaram, compreenderam e avaliaram com nota máxima esta monografia que foi ousada e original.

Também agradeço a deus, independente da forma que as pessoas acreditam que ele possa ter, e independente do fato de existir ou não... Agradeço a força, habilidade, conhecimento, sabedoria e destreza que sempre recebi para superar todas as dificuldades da minha vida para chegar até aqui.

Ao amigo *Lucas Margoni*, que ao realizar seu sonho de fundar a *Editora Fi* ajudou a realização do meu sonho de transformar este trabalho em livro e certamente ajudará a realização de muitos outros sonhos.

Por fim, gostaria de agradecer a todos amigos, familiares, conhecidos e desconhecidos que um dia tive o prazer de conversar, debater e dialogar. Destas vivências certamente saíram muitas das ideias aqui contidas.

*A minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de
verdade.*

Renato Russo

PREFÁCIO

O ano era 2010, eu estava encarando uma pesada rotina diária, acordando antes do Sol nascer e indo dormir somente após a meia-noite. Eu estava no final da *faculdade de filosofia*, por isso além de trabalhar quarenta e quatro horas semanais e estudar mais vinte, tinha que achar tempo para escrever minha *monografia* de conclusão do bacharelado e para o *estágio* final da licenciatura.

Sempre fui um bom aluno, porém nas disciplinas ligadas a *filosofia analítica* sempre fui um dos melhores. Devido minhas notas altas em *lógica* e *epistemologia* estava pronto para monografar nesta linha, mais precisamente seria um trabalho sobre as diferenças entre a *epistemologia analítica tradicional* e a *epistemologia naturalizada*. Com meu projeto de estudos monográficos em mãos pedi liberação mais cedo do meu emprego numa concessionária de automóveis e fui até a universidade onde previamente havia marcado uma hora com o filósofo *Dr. Felipe de Matos Müller*. O Dr. Felipe era um homem jovem e simpático, ótimo professor, grande conhecedor da epistemologia contemporânea, como de costume recebeu-me sorridente e com um aperto de mãos fraterno. Falou-me que seria uma honra orientar meu trabalho e começou a ler aquelas duas laudas do meu projeto. Não fiquei nem um pouco nervoso,

afinal confiava no meu projeto e estava disposto a fazer as correções que fossem necessárias. Quando terminou a leitura o professor ergueu as sobrancelhas e com um sorriso falou: “*Teu projeto está ótimo, mas temos que fazer algumas mudanças, pois entre doutorandos, mestrandos e formandos, tenho pelo menos cinco pesquisas nesta linha. Inclusive tem um colega teu que quer trabalhar os mesmos textos...*” Neste momento senti uma gigantesca náusea e só me lembro do doutor recomendar-me a leitura de uns três artigos, sendo dois deles em inglês.

Saí daquela sala arrasado, pois achava que meu trabalho era inovador, e ficou claro que não era. Eu sempre prezei pela *originalidade*, sempre gostei de fazer as coisas do meu jeito e era assim que eu queria que fosse minha monografia. Naquela noite tive uma aula sobre filosofia moderna numa disciplina de história da filosofia que estava pendente devido ao ano que tive que obrigatoriamente servir ao exército, trabalhamos *David Hume* e uma pequena frase deste filósofo começou a martelar minha cabeça: “*Seja filósofo, mas não esqueça também que és homem.*”

Independente do contexto empirista que esta frase tinha no texto do autor, ela me atingiu questionando-me sobre minha monografia. Do que adiantaria seguir aquele projeto se no final das contas eu acabaria defendendo a postura *poltronática* dos filósofos acadêmicos? Fazendo isso eu estaria sendo filósofo, mas certamente estaria esquecendo de ser homem! Estaria esquecendo de ser: *humano...* Que absurdo! Justo eu que nasci e fui criado em uma comunidade pobre de um país subdesenvolvido estaria fazendo uma filosofia poltronática incapaz de *transformar a realidade* que todos os dias afrontava-me! Isso era sem dúvidas contra meus princípios.

No fim daquela noite eu estava sem dinheiro para pagar os dois ônibus que me levariam em quarenta e cinco minutos até minha casa, então peguei a linha que me levaria direto para meu lar, porém com um itinerário de mais de uma hora e quarenta e cinco minutos. Esta linha passava pela *periferia da periferia da cidade*, um vila totalmente esquecida pelo poder público e pelo dinheiro dos impostos. Sem sono devido as marteladas da frase de Hume e ao receio de ser furtado durante o sono no coletivo, aproveitei para ouvir as entrevistas que tinha gravado com meus alunos do estágio que estava realizando numa outra periferia da minha cidade. Foi neste momento que vi algumas crianças sem camisa e de chinelo de dedo numa esquina daquela favela. Não estavam brincando nem dormindo como crianças de doze ou treze anos de idade deveriam estar em plena meia-noite de um dia de semana, estavam ostentando armas e vendendo drogas. Também aviam alguns fumando pedras de crack e baseados de maconha. Enquanto o ônibus saía lentamente dali tudo fundia-se em minha mente: a frase de Hume, o brilho da arma na mão da criança, a entrevista com meus alunos, o fogo do cachimbo do crack, etc.... Era hora de abandonar aquele projeto poltronático e partir para “*o plano B*”, ou seja, para uma *filosofia viva*.

Não tenho nada contra a filosofia analítica ou contra todos os filósofos e suas poltronas, apenas julgo que isso não é para mim. Eu gosto de ação e prática. Para mim é mais relevante que uma citação não seja apenas notas de rodapé de outros autores, mas que seja o relato de uma vivência, a narração de um sentimento, etc.

“O pano B” era um trabalho na área de filosofia da educação, já no amanhecer seguinte fiz contato com o

filósofo *Dr. Sergio Augusto Sardi*, um verdadeiro gênio em filosofia da educação e filosofia para jovens crianças. O professor Sergio indicou-me alguns livros e artigos do filósofo norte americano *Matthew Lipman* e rapidamente comecei a devorar um depois do outro.

Eu estava adorando aquilo tudo que lia, concordando com algumas coisas, discordando de outras, mas sempre refletindo sobre tudo. Passados alguns dias tinha realizado uma série de anotações, porém não estava conseguindo começar minha monografia. A falta de tempo era o principal problema, eu já estava dormindo apenas quatro ou cinco horas por dia e o final de semana não era uma opção razoável, afinal eu precisava descansar, viver e dar atenção à família. No silêncio de meus pensamentos mais banais cheguei a sonhar o quanto minha vida poderia ser mais fácil se o dia tivesse trinta horas... Expliquei tudo para o professor Sardi e tivemos o seguinte diálogo:

- Me diga uma coisa que você realmente gostas de fazer, algo que tu fazes para relaxar sem preocupar-se com mais nada ou ninguém. Indagou o professor.

- Eu gosto de jogar videogame. Entre tantas coisas que gosto foi a primeira que venho a minha cabeça naquele momento.

- E por acaso, para você jogar não lhe sobra sempre um tempinho? Nem que seja aquele joguinho mais simples, no celular, dentro ônibus? Perguntou com ares socráticos o sábio professor.

- Sim, é o único jeito que me resta... Desabafei ainda sem entender aonde o doutor queria que eu chegasse.

- Pois então Fábio, você precisa escrever de uma maneira que lhe seja prazerosa e logo encontrará tempo. Lembro daquela disciplina de filosofia da linguagem onde

tu escreveu uma narrativa muito interessante, tu dissestes que gosta de escrever narrativas. Esclareceu-me o Dr. Sardi.

- Lipman defende muito a narrativa para estimular a reflexão. Mas eu posso escrever uma monografia de forma narrativa? Eu posso usar das minhas vivências como a fonte da inspiração do meu trabalho? Perguntei sabendo exatamente o que eu queria.

- Tu deves! Mas tudo vai depender daquilo que conseguires fazer. Tens uma semana para redigir e enviar-me dez páginas de tua monografia. Caso contrário: sugiro que tranque a disciplina de monografia. Desafiou-me o professor com um sorriso que ao mesmo tempo era amigável e sarcástico.

Sem pensar duas vezes topei o desafio e com as pupilas dilatadas e o cérebro fervilhando embarquei naquele mesmo ônibus. Com uma caneta quase sem tinta comecei a escrever minha monografia no verso de um artigo de epistemologia ali mesmo, dentro do aperto e no chacoalhar do ônibus lotado nascia esta “Crítica à Escola”. Sem conforto ou silêncio, dentro do coletivo eu tinha de quatro a cinco horas para monografar, mas eu nunca fiz questão de conforto e silêncio, estes dois são luxos incomuns para um jovem periférico como eu. Fiz de um problema uma solução, escrevi este livro dentro do buzão.

Após o prazo dado encontrei novamente o orientador e lhe entreguei não somente dez páginas como o desafio, mas sim, vinte e cinco! Ele ficou impressionado, porém não conseguiu entender quase nada, afinal aquele manuscrito estava todo sujo, amassado, tinha caligrafia terrível e tremida. Era o que podia-se esperar de algo escrito dentro do ônibus. Combinamos então que eu iria

usar uma semana para redigir o texto e outra para digitá-lo no computador. E foi exatamente isso que foi feito.

Embora fosse um trabalho acadêmico tudo que foi escrito partiu de minha vivência, por isso eu estava temendo a maneira como a banca iria encarar o mesmo. Eu sabia que aquele trabalho iria tirar nota máxima ou seria sumariamente reprovado. Não era um texto a ser avaliado, mas sim a minha vida e minhas ideias. Para meu alívio a banca gostou da excentricidade da minha monografia e entre risos e críticas: aprovou-me com louvor.

Presenteio a todos que aventurarem-se na leitura do presente livro a conhecerem a *CRÍTICA À ESCOLA: VIVÊNCIA E ESTUDO DAS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO DE MATTHEW LIPMAN*. Mais do que um simples texto de filosofia acadêmica: Um pedaço da minha vida...

PALAVRAS CHAVES: *Escola. Comunidade de Investigação.
Pensamento de ordem superior.*

*Fabio Goulart do site <http://www.filosofiahoje.com>
Porto Alegre, 05 de Agosto de 2013*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. A VIVÊNCIA ESCOLAR.....	22
1.1 NASCIDO PARA IR À ESCOLA.....	23
1.2 GUERRA NA ESCOLA.....	30
1.3 A RACIONALIDADE DA ESCOLA.....	35
1.4 ALUNOS DESINTERESSADOS OU AULAS DESINTERESSANTES?	38
2. SOBRE A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	44
2.1 A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL	45
2.2 A EDUCAÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO	49
2.3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO	51
2.4 SENSIBILIDADE PARA PERCEBER O PROBLEMA	52
2.5 CRIATIVIDADE E DIÁLOGO	53
2.6 PROFESSORES, TEXTOS E COLEGAS: EXEMPLOS PARA A ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO	57
2.7 CURRÍCULO RACIONAL	61
2.8 A COMUNIDADE E A INVESTIGAÇÃO.....	64
3. SOBRE AS HABILIDADES COGNITIVAS PRESSUPOSTAS.....	69

3.1 APRENDENDO A PENSAR COM A PRÓPRIA CABEÇA	70
3.2 DIFERENCIAÇÕES PERTINENTES ENTRE O RACIOCÍNIO E HABILIDADES BÁSICAS	73
3.3 SOBRE O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR E O PENSAR COMPLEXO	75
3.4 SOBRE AS PRINCIPAIS HABILIDADES COGNITIVAS	78
3.5 SOBRE O JULGAMENTO.....	84
4. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A SOCIEDADE POLÍTICA	87
4.1 MEIOS E FINS	87
4.2 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO PARA COMBATER O PRECONCEITO	90
5. AUTOCRÍTICA REFLEXIVA.....	93
5.1 A INCOERÊNCIA DA ESCOLA.....	93
5.2 A FILOSOFIA NA ESCOLA.....	99
5.3 A UNIVERSIDADE E A ESCOLA.....	100
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Julgo que é pelo menos curioso o fato de que a maioria das filosofias da educação não fazem o uso de um recurso tão rico de significação quanto a própria vivência do filósofo enquanto aluno em seus tempos escolares. Também não acredito que alguém possa ter passado indiferente a um período tão especial, a ponto de ignorar totalmente as suas próprias vivências escolares na hora refletir acerca da filosofia da educação.

Com base nisto este trabalho inicia-se com uma análise crítica das minhas vivências escolares baseadas na reflexão acerca do que aprendi, como aprendi e se de fato aprendi alguma coisa em minha vida escolar.

Esta investigação desdobra diversos problemas que necessitam ser dissertados, o fato das crianças entrarem radiantes e curiosas no jardim de infância e aos poucos perderem o interesse pela Escola, tornando-se seres acrílicos e desinteressados acaba por revelar a questão chave para todo o desenvolvimento subsequente da argumentação aqui apresentada: *Como a Escola deveria ser para tornar-se mais interessante para os alunos, gratificante para os professores e transparente para toda a comunidade escolar?*

O desenvolvimento desta questão apresenta novos questionamentos: “*como podemos ensinar*” e “*como devemos ensinar*”. A primeira questão revela a necessidade de um amplo estudo interdisciplinar. Já para efetuarmos uma análise pré-prática da segunda questão, um trabalho de filosofia da educação certamente é capaz de fornecer alguns apontamentos interessantes.

Como proposta para estas questões o segundo capítulo deste livro dedica-se a uma análise investigativa da *teoria da educação a partir das Comunidades de Investigação de Matthew Lipman*. Para a realização de tal esforço é traçada uma divisão paradigmática clara entre *a Escola como ela é e como ela deveria ser* de acordo com a visão do filósofo.

O terceiro capítulo explica de maneira resumida quais são, com funcionam e como devem ser trabalhadas as habilidades cognitivas pressupostas por Matthew Lipman. Enquanto o quarto capítulo tenta demonstrar de que forma a Comunidade de Investigação pode servir para combater o preconceito e para transformar a sociedade em um lugar melhor.

O quinto e último capítulo é uma espécie de pré-conclusão oriunda de uma autocrítica reflexiva baseada em tudo aquilo que foi dissertado no restante do trabalho e em minhas vivências enquanto professor na Escola. Chamo de pré-conclusão, pois mais do que apenas acrescentar novas informações, este capítulo reavalia diversos pontos que ficaram obscuros e aponta para questões que ficaram em aberto.

Em uma síntese geral, este livro inicia-se como uma crítica à Escola enquanto instituição, apresenta a teoria das Comunidades de Investigação de Matthew Lipman como

alternativa interessante, passa por uma série de vivências do autor e termina apontando para diversas questões que necessitam de urgente diálogo interdisciplinar para que possam ser desenvolvidas de maneira mais satisfatória.

1. A VIVÊNCIA ESCOLAR

Geralmente toda filosofia está ancorada em conceitos frutos de grandes estudos especulativos realizados pelos mais diversos tipos de filósofos ao longo de toda a história. Sempre existiram os pensadores céticos, empíricos ou naturalistas que se dedicam a criticar esta postura da filosofia tradicional, porém para elaborarem suas críticas, geralmente se sentam em suas confortáveis poltronas e elaboram grandes estudos especulativos.

Talvez devido a isso o conceito de vivência (*Erlebnis*) tenha surgido em filosofia somente no final do séc. XIX. Sua origem remete ao termo “vivenciar” (*Erleben*) que significa estar vivo e próximo quando algo acontece. Vivenciar possui um tom puramente imediato, agarrado ao real e não ao ilusório.

Porém o conceito de vivência vai muito além do conceito de vivenciar. Também está relacionado à palavra vivenciado (*das Erlebte*) que significa o conteúdo duradouro daquilo que foi vivenciado. Desta maneira algo transforma-se em vivência na medida em que não somente foi vivenciado, mas que aquilo que foi vivenciado recebeu ênfase especial por aquele que vivenciou. Com isso a vivência se torna duradoura, mesmo que apenas como

memória, pois se torna tão rica que pode revelar questões que vão muito além dos estados mentais e emocionais que um fato pode gerar em um indivíduo.

A vivência possui um posicionamento intermediário entre o empírico e o especulativo. Julgo até que ela transcende estes dois paradigmas, pois ela acompanha o indivíduo em cada momento de sua vida estando sempre aberta a novas reflexões e dotada de significado duradouro. (GADAMER, 2002, p. 117-131)

Com base em tudo que foi argumentado, inicio a investigação deste trabalho com uma análise reflexiva das minhas vivências enquanto aluno da Escola.

1.1 NASCIDO PARA IR À ESCOLA

É estranho olhar hoje para o início de minha vida escolar e tentar fazer uma análise sobre “o que aprendi”, “como aprendi” e se de fato aprendi alguma coisa. Mais estranho ainda é pensar que fui parar dentro da escola tal como um paraquedista que cai em uma floresta fechada e estranha. Eu estava totalmente indefeso, o local era hostil, as demais crianças choravam e faziam tudo que era possível para ficarem agarradas as suas mães e pais.

Eu estava assustado, mas não chorei, afinal confiava cegamente em minha mãe. Afinal, durante toda minha vida ela havia me dado muito amor e sempre fez tudo que era possível para proteger-me e me fazer feliz. Já havíamos conversados antes, mas não conseguia entender o motivo pelo qual, depois de todos os cuidados que ela teve comigo, o porquê me deixaria naquele ambiente estranho e frio,

munido apenas de uma pequena lancheira azul e de alguns mantimentos.

Tive muito medo, mas com minha cabeça de cinco anos e meio preferi acreditar que estava ali porque minha mãe sabia exatamente o que iria acontecer comigo. Visto que ela sempre quis meu bem, era evidente que aquilo que iria acontecer era bom.

Para o filósofo Matthew Lipman, a *Escola* é a instituição mais universal entre todas as instituições que podem existir dentro das comunidades. Esta tese parece estranha quando escutamos pela primeira vez, porém não é necessária uma vasta pesquisa antropológica e histórica para percebermos que tanto instituições elementares como família ou as mais burocráticas como o Estado, sofrem mudanças radicais dependendo da cultura e da época em que se encontra. Por outro lado, independente de tais fatores, a Escola é basicamente igual: uma instituição onde uns ensinam e outros aprendem, onde os mais jovens passam algum tempo para aprender aquilo que deve ser ensinado. O pressuposto universal da Escola é que *as crianças vão à escola para aprender*.

Nasci e fui criado no final da década de 1980, início da década 1990 na periferia urbana de Porto Alegre, Minha mãe sempre foi dona de casa e meu pai passava o maior tempo fora, trabalhando e fazendo horas extras para garantir o sustento do lar. Acredito que se eu nascesse em outra época ou em uma comunidade indígena, por exemplo, minha vida seria completamente diferente, porém tenho certeza que a experiência que tive em meus primeiros dias na Escola me causaria as mesmas sensações e sentimentos.

Hoje encaro minha entrada na vida escolar como *um segundo nascimento*, isto porque tal como o feto encontra-se em um local seguro e aconchegante que é o útero e de repente é expelido para um ambiente frio e perigoso que é o mundo, a criança em idade escolar é retirada do conforto familiar e jogada em um ambiente frio e hostil chamado ‘Escola’.

Claro que a Escola não é um lugar ruim como estou deixando escapar e a família não é tão segura quanto deveria ser, porém quando eu tinha cinco anos e três meses de idade, era exatamente assim que eu percebia e sentia.

Lipman avisa que um cético pode argumentar que tal como usamos a fala para esconder nossos pensamentos, a Escola pode servir para impedir que as nossas crianças aprendam a pensar por si mesmas. (LIPMAN, 1995, p. 11) Se em algum lugar do mundo a Escola realmente é utilizada para este fim, certamente que não atinge total êxito, afinal, a maioria das lembranças boas que temos da vida escolar são momentos onde conseguimos pensar e agir com nossas próprias cabeças. (LIPMAN, 1995, p. 11) Lembro-me perfeitamente de algumas “travessuras” que fiz no jardim de infância, tal como o pequeno vaso sanitário que esculpi com argila e a vez onde eu e alguns colegas resolvemos transformar a pia do banheiro em piscina, e simplesmente não me lembro das concretas e objetivas fórmulas de Física que estudei exaustivamente a pouco mais de cinco anos atrás no final do Ensino Médio.

Talvez por isso que existam tantas ilhas de pensamento que defendam que o pensar na educação

deveria ser a principal atividade da criança na Escola.¹ O Problema filosófico do pensar na educação é que não há uma explicação clara ou evidente sobre os meios e métodos que necessitam ser criados e utilizados para que possamos introduzi-lo na Escola. Não há nem mesmo uma opinião clara que explique para quais finalidades servirá o pensar na educação. Lipman nos diz que alguns grupos defendem que futuros cidadãos de uma democracia necessitam saber fazer o bom uso da razão em seus julgamentos, outros acham que as crianças apenas devem aprender a pensar com a própria cabeça para encontrar as próprias soluções adequadas aos problemas que possam surgir em sua vida adulta diminuindo ao máximo o risco de serem manipuladas por espertalhões de mau caráter e, por fim, aqueles que afirmam que ‘pensar com a própria cabeça’ é um direito de cada criança e que a Escola, mais que qualquer outra instituição, é responsável por zelar por este direito.

Ao invés do haver um interessante diálogo interdisciplinar entre Filosofia, Pedagogia, Psicologia e alguma outra ciência relacionada, tivemos um verdadeiro turbilhão de propostas, exigências desesperadas e muitos protestos pedindo por reformas na educação. Alguns livros didáticos começaram a colocar exercícios reflexivos com questões onde seu conteúdo pouco importava em meio a textos e exercícios tradicionais, isto por volta do ano de 1980. Não demorou muito tempo para a indústria dos testes percebesse que estas questões eram complicadas de serem

¹ Pelo menos é exatamente isso que consigo observar em meus estudos e também observei no texto de Lipman.

avaliadas de maneira objetiva e que não seria somente através delas que se conseguiria desenvolver o pensar crítico dos alunos. (LIPMAN, 1995, p. 12)

Daí por diante começou uma espécie de corrida em busca de “receitas mágicas e simples” para introduzir o pensamento crítico nos currículos escolares Norte Americanos. Nesta corrida aconteceu que muitas universidades dos Estados Unidos acabaram por abandonar bem providos cursos de ciências humanas a fim de oferecer cursinhos genéricos sobre o pensar crítico. (LIPMAN, 1995, p. 12)

Provavelmente se voltasse aos meus cinco anos e três meses de idade, porém soubesse exatamente o que meus pais e os pais das demais crianças realmente pensavam sobre a Escola, certamente teria chorado muito e me agarraria a minha mãe como se aquele fosse o último dia da minha vida.² No geral os pais não sabem o porquê que as radiantes, espertas e curiosas crianças que entram no jardim de infância em poucos anos se tornam desinteressadas e acríicas frente aos estudos.

Concordo plenamente com Matthew Lipman ao afirmar que muitos pais chegam a desconfiar que o currículo da educação básica seja desenvolvido especialmente para triturar toda esta motivação que a criança possui no início da vida escolar, (LIPMAN, 1995, p. 12) transformando-a em um ser acríico e desanimado frente às descobertas e experiências que o ambiente escolar

² Afinal, aquele era realmente o último dia da minha vida e o início de uma nova vida, a vida escolar.

pode proporcionar. Tal como no vídeo clipe da música *Another brick in the Wall* da banda *Pink Floyd*.³

No Brasil de hoje, nenhum professor ou escritor de livros didáticos cria um currículo tentando mecanizar o processo ensino-aprendizagem, pelo menos não ao nível do imaginário de certos pais. Porém apenas pelo fato de deixar transparecer esta possibilidade, deve-se ligar o sinal de alerta e começar a realizar as mudanças que são necessárias para que se tenha um processo educacional e uma Escola mais transparente para os pais,⁴ mais interessante para os alunos e mais gratificante para os professores. Lipman comenta que devemos tentar delimitar filosoficamente conceitos como ‘pensar crítico’ e ‘pensar com a própria cabeça’. (LIPMAN, 1995, p. 13) Vou mais longe, julgo que devemos repensar conceitos como ‘Escola’, ‘educar’, ‘aprender’ e ‘ensinar’, isso porque para que possamos introduzir o pensar crítico em nossas crianças, é necessário que isto seja feito por uma instituição (a Escola⁵), através do processo de educação, que só é possível em um

³ "*Another Brick in the Wall*" é uma música escrita por *Roger Waters*. Faixa do álbum *The Wall*, da banda inglesa *Pink Floyd*. Gravada e Lançada em 1979 pela gravadora *Harvest Records*, Predefinição:Country data EUA, *Columbia Records/Capitol Records*, possui o gênero "Rock progressivo", seu vídeo clipe pode ser facilmente localizado no site < <http://www.youtube.com.br> >

⁴ Ser mais transparente, no sentido que não deixe dúvidas quanto aos meios e fins da educação aplicada nas crianças. No decorrer deste trabalho este assunto será novamente abordado.

⁵ Sempre que utilizarei o termos Escola escrito com a letra “E” inicial maiúscula, estarei me referindo a escola enquanto instituição. Da mesma forma quando escrever Estado e Família com letra maiúscula, também estarei me referindo ao estado e a família enquanto instituição.

ambiente onde uns conseguem ensinar (professores) e outros aprender (alunos). Devido ao fato de não existirem consensos sobre estes conceitos, julgo que a maioria das abordagens alternativas sobre o a introdução do pensamento crítico na Escola acaba se tornando confusa, abstrata e não concreta, pois estes conceitos são alguns dos fundamentos da natureza escolar. Seguindo este raciocínio, não precisa ser nenhum gênio para perceber que a falta de clareza de tais fundamentos é o princípio da ruína da maioria das tentativas de renovar a educação.

Fiz uma analogia, a alguns parágrafos atrás, entre o nascer e o entrar na Escola, gostaria de terminar este capítulo comparando os primeiros anos de vida do bebê, com os primeiros anos de vida escolar da criança.

Após o nascimento o bebê está limitado a perceber somente suas necessidades internas. Chora quando tem fome, medo, sono, etc. Conforme ele se desenvolve, percebe que existe um mundo cheio de experiências e vivências a sua volta. A criança em idade escolar também está limitada a somente perceber as necessidades internas da família e aos poucos vai percebendo um mundo rico de experiências e vivências fora dos limites familiares. Este mundo é o mundo do conhecimento, o novo mundo que a criança descobre na escola. Assim sendo, tal como é interessante para o bebê colocar as mais diversas coisas em sua boca e sentir seus respectivos gostos, é interessante para a criança aprender as letras, as siglas e expelir com a boca seus respectivos sons. Tal como é interessante para o bebê descobrir as diferenças entre seu corpo e o corpo dos outros bebês, é interessante para a criança perceber que suas ideias e convicções muitas vezes são diferentes das

ideias e convicções das outras crianças. Por fim, assim como o bebê percebe que ao usar a linguagem oral consegue interpretar melhor o mundo que lhe rodeia e conseqüentemente expressar melhor suas vontades, também a criança percebe que a linguagem escrita e a matemática básica lhe dão acesso a um mundo de informações que tornam suas vivências ainda mais interessantes e gratificantes. Certamente que estes são alguns dos principais motivos para os primeiros anos de vida escolar sejam tão divertidos e estimulantes.

1.2 GUERRA NA ESCOLA

Falei no primeiro capítulo que fui parar na escola tal como um paraquedista que cai em uma floresta fechada e estranha. Para que facilite sua capacidade de imaginar as sensações que tive em meus primeiros dias na Escola e, quem sabe, reativar suas próprias memórias acerca da sua entrada na vida escolar, apelarei ao uso de uma breve metáfora baseada em filmes de ação norte americanos, como: *Nascido Para Matar*, *Apocalypse Now*, *O Resgate do Soldado Ryan*,⁶ etc.

Era como estivéssemos em um enorme avião bombardeiro. Estávamos devidamente fardados e municiados com nossas lancheiras, alguns mantimentos,

⁶ "*Nascido para Matar*", originalmente conhecido como: *Full Metal Jacket* é um filme norte americano de 1987, dirigido por *Stanley Kubrick*; "*Apocalypse Now*" é um filme norte americano de 1979, dirigido por *Francis Ford Coppola*; "*O Resgate do Soldado Ryan*", originalmente conhecido como: *Saving Private Ryan*, é um filme norte americano de 1998 da *Paramount Pictures*, dirigido por *Steven Spielberg*.

canetas hidrográficas, tesoura sem ponta e uma caixinha de giz de cera. Cada família passava para seu soldado ordens estranhas e contraditórias, como: “faça tudo que sua professora ordenar”; “não converse com estranhos”; “não bata em seus coleguinhas”; etc.

De repente uma senhora gorda surge pela porta e com sua voz brada: “chegou a hora do salto”. Alguns companheiros já haviam lutado e sobrevivido a outras batalhas como a creche e a casa da vovó, mas naquele instante o pavor tomou conta de todos. Alguns choravam desesperadamente e outros, assim como eu, engoliam um choro seco tentando se preparar para o que poderia nos aguardar além da porta daquele avião.

Um a um éramos jogados para fora do bombardeiro. Em pouco tempo, já estávamos com o os pés no chão. O local era uma floresta estranha e hostil, porém também parecia ser interessante e desafiadora. Lá encontramos os professores, seres estranhos e inteligentes, que nos acolherem e nos agruparam em pequenos grupos, Cada dia na Floresta representava uma série de novas descobertas e diversão. Mesmo longe da família tínhamos ânimo e uma vontade inesgotável de seguir lutando, combatendo e quebrando a cada dia um novo limite de nosso conhecimento.

Nossos afazeres diários eram tão intrigantes que, no geral, demoramos anos para perceber que estávamos em meio a um pesado fogo cruzado. Eram bombas pra todo lado, granadas, tiros, aviões militares e nós exatamente no meio disso tudo sem perceber absolutamente nada. Literalmente falando, éramos crianças indefesas. Nossa pequena floresta chamada Escola estava cercada pelos mais

diversos tipos de facções. Dentre elas poderíamos citar: Partidos políticos, Grupos terroristas, igrejas, crime organizado, etc.; e as duas mais gerais e poderosas de todas: a Família, representando os valores privados institucionalizados; e o Estado, representando valores públicos institucionalizados.

É difícil determinar qual destas grandes forças tem vantagem nesta guerra. Para Lipman ambas se equivalem (LIPMAN, 1995, p. 19), isto porque a Escola não é uma entidade passiva neste duelo, além de estar em posição de mediadora, ela representa a fusão de valores públicos e privados. Assim sendo, temos três tipos básicos de instituições públicas e privadas neste cenário:

- 1° De valores privados institucionalizados (Família);
- 2° De valores públicos institucionalizados (Estado);
- 3° A fusão de ambos os valores (Escola).

De certa maneira, a Escola representa o modelo com mais força e importância neste combate. Isto porque, em algum momento de sua vida, todos irão passar por algum tipo de escola, é a partir dela que as gerações do passado e do presente tentam moldar as gerações futuras e deixar sua marca na história.

Difícilmente alguém admite esta verdade, mas o fato é que cada família, cada governo, cada facção no geral, deseja ter o controle da Escola e como consequência imprimir seus valores e convicções nos respectivos estudantes. É horrível pensar uma escola onde as crianças e os adolescentes sejam obrigados a aceitar determinada posição como verdadeira, sem a possibilidade de ao menos

conhecer outras perspectivas... Mais horrível ainda é o fato que neste exato momento deve existir várias escolas no mundo vivendo esta situação.

Quando um pai matricula um filho em uma escola, o mínimo que espera é que haja segurança e um ensino que possa preparar sua criança para viver de maneira racional e independente dentro de determinada cultura e época. Dificilmente um pai gostaria de saber que a escola a qual “entrega” seu filho todos os dias atende somente interesses particulares de alguma facção específica. Para ter seu lugar respeitado em uma sociedade democrática a Escola necessita ser vista como “a representante de todas as facções”. (LIPMAN, 1995, p. 20) O filósofo segue sua argumentação dizendo que esta posição de “a representante de todas as facções” gera pelo menos dois problemas que, julgo que a enfraquecem enquanto instituição.

O *primeiro*: Com medo de ser taxada de defensora de determinados ideais e opressora de outros, a Escola acaba por se manter demasiadamente conservadora. Desta maneira ela consegue manter sua função de representante de todos, porém tem sua autonomia⁷ limitada. Fato que neste momento julgo que acabe por deixá-la engessada frente a seus problemas, basicamente incapaz de mudanças estruturais que a tronem mais interessante e dinâmica

⁷ Sempre que for utilizado este termo ou termos derivados neste trabalho, não podemos associá-lo ao uso cotidiano de “aquele que independe da colaboração dos outros” ou “o macho cognitivo autossuficiente”. Em Lipman autonomia tem o sentido de “pensar por si mesmo e fazer os próprios julgamentos a partir das provas coletadas”. Julgo que esta visão é muito mais adequada a este termo, principalmente quando o assunto é filosofia da educação.

frente às novas necessidades de nossos jovens, adolescentes e crianças;

O *segundo*: Escolas, professores, secretarias de educação, editores de livros didáticos, etc. Todos estes ficam em um grande “jogo de empurra”, onde nenhuma das partes resolve assumir a responsabilidade de arriscar mudanças que possam revolucionar⁸ o processo de ensino-aprendizagem.

Lembro-me perfeitamente que em meados da década de 1990 a prefeitura municipal de Porto Alegre decidiu implantar o *modelo ciclado de ensino* em todas as escolas de sua respectiva rede. Tal decisão possuía ampla fundamentação política e pedagógica, mas gerou muita desconfiança entre pais e professores. Ninguém sabia o iria acontecer, mas se esperava verdadeiras revoluções tanto na maneira dos professores darem aula, tanto no conteúdo que os alunos receberiam.

Exatamente por esta possibilidade de mudança se criou um grande temor, o que é estranho, afinal todos concordavam e estavam cientes que a *educação tradicional seriada* necessitava de mudanças urgentes.

Nesta época eu tinha entre dez e onze anos de idade, estudava em uma escola municipal e não senti nenhum tipo de revolução. O que senti foi a simples troca das antigas séries pelos ciclos, da repetência pelas turmas de progressão, das notas pelos conceitos, etc. Para Lipman,

⁸ Revolucionar aqui não significa causar revoluções violentas ou espetaculares. Significa tornar a Escola realmente autônoma e o processo ensino-aprendizagem realmente dinâmico a ponto de conseguir fazer com que os alunos pensem com a própria cabeça.

devido a tudo que citei acima, a Escola enquanto instituição evolui tal como um barco com o leme emperrado, andando em círculos, vindo de nenhuma parte e indo pra lugar nenhum.

Curioso, Comecei este subcapítulo como um emocionante filme de ação e acabei terminando com politicagens e burocracias que mais lembram um monótono horário eleitoral gratuito.

1.3 A RACIONALIDADE DA ESCOLA

No fatídico ano de 2006 fui obrigado por lei a servir no exército brasileiro. De fato sou voluntário a representar e defender meu país em qualquer circunstância, mas não era voluntário para ficar um ano preso em um quartel seguindo ordens burocráticas e tendo quase todas minhas energias físicas e psicológicas sugadas em prol de objetivos banais e que jamais ficavam claros para nós.

Eu e os outros milicos éramos obrigados a marchar horas e mais horas abaixo do Sol forte, tínhamos que devorar nossos almoços em menos de um minuto, precisávamos montar e desmontar os fuzis uma vez após a outra por milhares de vezes, entre tantas outras atividades irracionais que necessitávamos realizar. Senti-me rodeados por ignorantes, mas em pleno auge de meus dezoito anos e já iniciado na faculdade de filosofia, percebi que todas as missões absurdas que tínhamos que realizar eram mais que simples ordens vindas daqueles que estavam por cima na cadeia hierárquica, eram ordens que visavam a um fim que é a racionalidade do Exército, pelo menos para Lipman. (LIPMAN, 1995, p. 21)

As ordens militares que recebíamos visavam nos adestrar para o combate e para a vitória militar, ou como bradava o senhor Capitão Menezes após cada formatura semanal: “O exército poderá ficar cem anos sem ser acionado, mas não poderá ficar um minuto sem estar preparado”.

Tal como o exército, a Escola é uma instituição burocrática, detentora de uma racional distribuição de autoridade e hierarquia, porém seus objetivos são muito diferentes. Não se deve adestrar crianças para o combate em uma escola! O objetivo da Escola enquanto instituição deve ser a formação de pessoas educadas e razoáveis. Para Lipman ser razoável não significa fazer uso da racionalidade pura. Significa o uso da racionalidade temperada por doses de julgamento.⁹ Algo que falta e precisamos em uma sociedade democrática, exatamente por isso que a Escola deve buscar ter sempre estes objetivos em vista.

⁹ Para Lipman, o julgamento é um uma espécie de arte e, devido a isso, poder-se-ia argumentar que não pode ser ensinado. Para o filósofo, saber se uma virtude, tal como o julgamento, pode ser ensinada é uma questão que surgiu ainda em Platão, no diálogo entre Sócrates e Ménon (PLATÃO, 1992), mas que permanece atual até hoje (LIPMAN, p. 14 e 377). A filosofia da educação não necessita responder esta pergunta neste momento, pois mesmo que futuramente se consiga provar que uma virtude realmente não possa ser ensinada, todos desde já concordamos que habilidades e virtudes como a capacidade de julgar não podem ser reprimidas ou omitidas no processo educacional. Assim sendo, neste momento devemos buscar formas de disponibilizarmos um ambiente escolar adequado para que se possa fortalecer e exercitar estas virtudes. Como será exposto nas próximas páginas deste trabalho, a proposta de Lipman para esta questão é a comunidade de investigação.

Para atingir estes objetivos o filósofo segue a seguinte lógica:

1º Uma escola não pode agir como se fosse uma empresa, visando o lucro e o bem-estar de seus donos e administradores¹⁰;

2º Uma escola deve tratar razoavelmente seus alunos se deseja que eles se transformem em seres razoáveis;

3º Deve sempre existir “razões melhores” para usar determinados currículos e textos, deixando tantos outros de lado;

4º Crianças educadas em instituições que se fundamentam na razão têm mais possibilidades de serem razoáveis do que crianças educadas sobre métodos irracionais;

5º Crianças educadas sobre métodos irracionais geralmente se tornam adultos mais irracionais.

∴ Portanto, se desejamos mais pais que sejam mais racionais na criação de seus filhos no futuro, é necessário que a Escola comece a ser mais razoável hoje. (LIPMAN, 1995, p. 22)

É possível educar para a racionalidade sem ensinar a pensar? No livro *O Pensar na Educação* é comentado que Kant enfrentou este mesmo problema ao considerar a

¹⁰ Políticos eleitos, secretários e ministros no caso da rede pública.

possibilidade de ensinar as pessoas a pensar por si mesmas enquanto crianças. (LIPMAN, 1995, p. 22) Mas ele mesmo alerta que devemos ter em mente que o conceito de racionalidade em Kant é muito diferente do seu. Para Kant a racionalidade estava baseada na obediência voluntária de cada indivíduo a princípios universalmente generalizáveis, enquanto que para ele a racionalidade é o compromisso do desenvolvimento da investigação por parte de cada indivíduo.

1.4 ALUNOS DESINTERESSADOS OU AULAS DESINTERESSANTES?

Foi escrito anteriormente, com um tom meio de filme de ação, que passados os medos e incertezas iniciais cada dia no jardim de infância era uma aventura cheia de experiências e descobertas magníficas. Mas o que aconteceu depois disso? Não lembro exatamente, mas lembro de que aos poucos o ato de ir a escola começou a se tornar chato e sacrificante. Vou concentrar-me um pouco neste ponto deste capítulo. Entre o início do meu jardim de infância e o final do Ensino Médio a Escola permaneceu com seu mesmo pressuposto básico: “Alunos vão à escola para aprender”. Assim sendo, neste primeiro momento o problema não é está ai. Resta analisarmos se são os alunos que se tornam desinteressados ou se as aulas tornam-se desinteressante?

Lembro-me que minhas aulas do início do Ensino Fundamental eram quase iguais as aulas do Ensino Médio, exatamente por isso não podemos culpar o modelo das aulas pelo desinteresse. É fato que as crianças se

desinteressam pelos estudos com a chegada da adolescência, mas somente com esta premissa não dá para culparmos o desenvolvimento biológico das crianças¹¹ por este súbito desinteresse pela Escola. Julgo, pelos argumentos que serão apresentados nos próximos capítulos, que devemos investigar a natureza da educação escolar e seus paradigmas padrões.

Nos primeiros quatro ou cinco anos de vida tudo é uma grande descoberta e desafio. A criança encontra-se rodeada por um universo completamente problemático que estimula seu questionamento reflexivo a cada instante. Por mais conturbado que possa ser a família sempre conserva estas características. Provavelmente a criança espera que a

Escola seja a substituta natural de todas estas características e “magia” vindas do lar e da família. (LIPMAN, 1995, p. 23) Toda esta expectativa sobre a Escola acaba por ser frustrada, pois aos poucos a Escola mostra-se um ambiente, frio, estático e completamente estruturado, totalmente diferente da Família. Seus conteúdos pragmáticos não conseguem demonstrar a fluidez e a “*calorosidade*” das ricas sensações, boas e ruins, que a criança encontrava na Família. Lipman nos diz que o mistério natural do ambiente familiar é substituído por um ambiente estável e estruturado, onde tudo é regular e explícito. A Escola acaba por ficar sem incentivos naturais ao pensamento, exatamente o oposto do que o ambiente familiar era capaz de fazer na primeira infância. Lembro-me que durante minha adolescência, eu não tinha a menor vontade de acordar cedo para ir assistir as aulas do meu

¹¹ Adolescer / aborrecer

Ensino Médio. Os únicos incentivos que me faziam desligar o rádio e o videogame e ir para a escola não eram naturais, nem vinham da natureza escolar. O primeiro era minha crença que somente com um bom aproveitamento na escola seria possível que eu conseguisse uma boa bolsa na faculdade e futuramente um emprego que pudesse transformar minha condição social para melhor. E o segundo era o prazer de me encontrar com os amigos, flertar com as colegas e com a jovem professora de matemática.

Chamo estes incentivos de artificiais, pois não são fruto da natureza escolar tal como ela é encarada hoje. O *primeiro* incentivo é fruto da crença particular de cada aluno de que o estudo é o melhor caminho para o sucesso social. Quero ressaltar que este incentivo é bem particular, pois não são poucos aqueles que acreditam que o esporte, a loteria, o crime, o tráfico de drogas, etc.; são caminhos mais rápidos e interessantes para este fim. Porém todos concordam que a escola é sempre um caminho que pode ser considerado.

O *segundo* incentivo é geralmente malvisto pela maioria dos professores, porém sempre devemos considerar que jovens que, assim como eu, nasceram em família humilde e foram criados em bairros periféricos, não possuem condições de frequentar clubes sociais, cinemas, teatro, casas de culturas, etc. A maioria dos jovens nesta condição precisa conciliar os estudos com o trabalho, de maneira que sempre ou falta tempo, ou falta dinheiro. Mesmo passeios gratuitos como passear à tarde num parque, ir num museu ou assistir um concerto gratuito, acabam por “roubar” muito tempo e dinheiro.

Isto porque estas atividades geralmente ocorrem nos grandes centros urbanos, longe das periferias e como o transporte público costuma ser muito caro e lento, mesmo gratuitos, estes eventos permanecem inacessíveis para boa parte dos nossos adolescentes. Assim sendo, a Escola acaba tornando-se o “clube social” para muitos estudantes, um local para se viver a vida, cultivar amizades e inimizades, descobrir seus talentos, arriscar vários amores, se iniciar sexualmente, manter a conversa sempre em dia, etc. Não quero entrar por enquanto nesta questão, mas para muitas pessoas o período em que frequentam a escola representa o ápice das suas vidas sociais. A Escola e os seus profissionais devem estar cientes deste fato e por isso necessitam buscar alternativas para se respeitar e aproveitar melhor este momento tão especial.

Referente aos professores poder-se-ia pensar: *“Se são autoridade dentro da sala de aula, por que não conseguem tornar a experiência escolar mais interessante para os alunos?”*. Porém questionamentos deste gênero são injustos com nossos professores. Eles também são vítimas de um modelo escolar ultrapassado e que pressupõe uma série de paradigmas que tornam o processo ensino-aprendizagem desinteressante. Geralmente eles só estão aplicando aquilo que aprenderam na faculdade ou com a experiência docente. Por fim, nas poucas vezes que tentam arriscar mudanças metodologias em suas aulas acabam por serem desestimulados por colegas, orientadores, diretores, pais de alunos e até pelos próprios alunos.

Neste momento não tenho nenhum argumento que me faça crer que não está correto que os alunos devam estudar e aprender uma série de conteúdos que são

considerados básicos para o desenvolvimento do corpo de conhecimento de qualquer cidadão. O problema está na forma com que com que isso é feito. Geralmente se encara ‘investigação’ como investigação científica e ‘conhecimento’ como conhecimento científico. Se quisermos uma Escola mais interessante, nunca podemos esquecer que também existem investigações filosóficas, artísticas e físicas além das tradicionais investigações científicas que geram o conhecimento científico que geralmente é a base do currículo escolar.

O processo de ensino-aprendizagem deve englobar todas estas dimensões do aluno, assim sendo os conteúdos devem estar sempre abertos para discussões e diálogos. Deve-se alimentar a curiosidade e valorizar a criatividade de cada um, só assim a Escola poderá ser tão interessante quanto o último lançamento na rádio ou contra a incontrolável vontade de se avançar ao próximo nível de um bom jogo de videogame.

Fica evidente que a natureza escolar não consegue trazer incentivos interessantes para o aluno e que os mesmos acabam por buscar incentivos artificiais para suportar a maçante experiência de frequentar a escola. Desta maneira, a transformação das radiantes crianças do jardim de infância nos seres passivos e acrílicos do ensino médio é uma consequência natural dos paradigmas da Escola tal qual a encaramos hoje. Já passou da hora de começarmos a debater e construir novos paradigmas e pressupostos que nos levem a uma reforma real no processo ensino-aprendizagem. As próximas partes e capítulos deste trabalho estarão concentrados na apresentação da tese da educação a partir das Comunidades

de Investigação de Matthew Lipman. Teoria esta que julgo ser bem orientada para que seja atingido o objetivo deste trabalho: criticar o engessado modelo de Escola padrão e apresentar uma alternativa mais interessante e gratificante para toda a comunidade escolar.

2. SOBRE A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Não sou daqueles que acham que os conteúdos concretos e objetivos da educação básica tradicional padrão devêm ser completamente abandonados. Por isso mesmo não acho que devemos investir em uma educação completamente *não diretiva*, onde o professor é um simples facilitador do conhecimento e que os alunos determinam o que deva ser ensinado e aprendido. Pelo contrário, julgo que os conteúdos obrigatórios da educação básica são ótimos. São tão bons que nos doze ou treze anos dedicados a este período da educação é basicamente impossível que um aluno saia da escola com domínio pleno de tudo aquilo que foi trabalhado. Pode até ser que necessitamos incluir conteúdos como informática, educação sexual, economia doméstica e regras de trânsito nos currículos das escolas, mas a questão “*o que deve ser ensinado*” se mostra completamente contingente ao contexto social que cada escola está inserida. Assim sendo, esta é uma questão que deve ser debatida por políticos, pedagogos e cientistas sociais. Principalmente por terem trazido a obrigatoriedade

do ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro, julgo que estão esforçando-se para realizarem um bom trabalho.

Cabe à filosofia analisar questões como: “*como podemos ensinar*” e “*como devemos ensinar*”. Para a primeira questão faz-se necessário um amplo estudo entre diversas áreas da filosofia e até de algumas ciências cognitivas. Já para efetuarmos uma análise pré-prática da segunda questão, como já disse anteriormente e saliento: um trabalho de filosofia da educação certamente é capaz de fornecer alguns apontamentos interessantes.

Com base nisso, inicio a partir deste ponto uma análise pré-prática da teoria da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman. Teoria esta que desde que comecei a interessar-me pelo assunto pareceu-me uma bem fundada alternativa para a questão “*como devemos ensinar*”.

2.1 A REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Para Lipman existem dois paradigmas contrastantes na prática educativa. (LIPMAN, 1995, p. 28)

A) Paradigma padrão da prática normal.

B) Paradigma reflexivo da prática crítica.

O paradigma A carrega os seguintes pressupostos:

A1: A educação consiste na transmissão de conhecimento. Assim sendo existem aqueles que sabem e ensinam e

aqueles que não sabem e aprendem, os níveis de aprovação e as notas são as metas centrais de alunos e professores;

A2: O conhecimento se refere ao mundo não havendo espaço para o equívoco ou o ambíguo;

A3: Existem disciplinas diferentes que não coincidem, mas que juntas formam o universo do conhecimento;

A4: O professor é uma autoridade no processo educacional, os alunos só aprenderam aquilo que o professor sabe e transmite;

A5: Os alunos só aprendem através da absorção das informações transmitidas.

Por outro lado os paradigmas de B são:

B1: A educação consiste na participação da Comunidade de Investigação, o professor assume o papel de orientador e as metas de alunos e professores são o desenvolvimento da compreensão e do julgamento;

B2: O conhecimento se revela ambíguo e equívoco, devido a isto, os alunos são estimulados a pensar sobre o seu mundo;¹²

¹² No texto do autor usa a expressão “no mundo”, porém resolvi substituir pela expressão “o seu mundo”, pois julgo que cada aluno carrega em si um próprio mundo de conhecimento que precisa ser confrontado com o mundo dos outros membros da comunidade de

B3: As disciplinas devem possuir questionamentos que transcendem seus limites. Devem tanto ser criados problemas interdisciplinares quanto se deve questionar a suas metodologias e lógicas internas;

B4: O professor deve estar pronto para assumir erros, devendo manter seu papel de orientador, porém sem se tornar autoritário;

B5: Sempre deve haver a expectativa que os alunos irão pensar, refletir e desenvolver sua razão para o julgamento. Deve-se abandonar qualquer crença de que os alunos são seres passivos no processo ensino-aprendizagem;

B6: A Escola não deve estar voltada a simplesmente transmitir uma série de conteúdos e informações para os alunos, seu enfoque deve ser o desvelar das relações contidas dentro dos termos investigados.

A educação tradicional, tal como é encarada pela maioria dos professores e escolas da atualidade brasileira, carrega com sigio o paradigma padrão. Do outro lado, o paradigma reflexivo pressupõe a educação com investigação.

investigação afim que se desenvolva o pensar crítico acerca de si mesmo e de suas convicções acerca do mundo e dos fatos.

É evidente que existem diferenças radicais¹³ entre os dois paradigmas e suas respectivas suposições. Visto que a maioria dos profissionais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem trabalha com o paradigma padrão, é normal que não aceitem e, pelo menos, não creiam na possibilidade da educação como investigação.

Neste momento do trabalho ainda é prematuro falar em “reforma educacional”¹⁴, mas é evidente se queremos uma educação como investigação, é necessário haver as devidas mudanças paradigmáticas quanto à quais metas devem ser atingidas, quanto à relação entre professores e alunos, entre alunos e conteúdo e, principalmente, sobre o que é ensinar.

A pergunta sobre o que é ensinar deve ser encarada de maneira ambígua, assumindo entre outras coisas as formas de “o que é possível ensinar?”, “como é possível ensinar” e “quando que os alunos aprendem?”. Lipman nos destaca que no paradigma padrão se supõe que os alunos “pensam” se aprendem¹⁵ o que lhes foi ensinado, enquanto

¹³ Falo em “diferenças radicais” no sentido de expressar que estas diferenças estão nas raízes dos respectivos paradigmas, mas que também que são diferenças acentuadas e decisivas para compreensão e aceitação das respectivas suposições.

¹⁴ Durante todo este trabalho ainda deve continuar prematuro falar sobre esta questão, afinal esta é apenas a minha monografia de conclusão do curso de graduação em filosofia, é o primeiro grande passo que pretendo dar em uma longa caminhada entre a educação e a filosofia, entre o educar e o filosofar. Por isso, mesmo com as conclusões que aqui serão apresentadas julgo que ainda estarei muito longe de falar em “reforma educacional”

¹⁵ Em alguns casos, este “*aprendem*” é tão limitado que toma a forma de “decoram informações”.

que no paradigma reflexivo os alunos pensam se participam ativamente da Comunidade de Investigação.¹⁶ (LIPMAN, 1995, p. 30)

Com isto temos em linhas bem gerais as diferenças entre a prática educacional padrão e a prática crítica e podemos avançar um pouco mais adentro do conceito de Comunidade de Investigação de Lipman. Talvez já explorando a ideia de educação como investigação, além do conceito de ensinar, o filósofo encara outros conceitos básicos para qualquer teoria da educação, tais como: *questionamento, comunidade, racionalidade, criatividade e julgamento*. Ao contrário da maioria dos pensadores da tradição filosófica, Lipman não tenta explicar de maneira clara os conceitos que está trabalhando, ele se utiliza de sua própria teoria acerca do ensinar através da investigação e trabalha sempre com tais conceitos de forma difusa, discutível, ambígua e, em alguns casos, até inexplicável.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO INVESTIGAÇÃO

Lembro-me que na maioria das aulas do meu tempo de escola os conteúdos eram apresentados da seguinte maneira: primeiro líamos um texto ou o professor escrevia no quadro alguma regra ou teoria de sua respectiva disciplina; depois nos eram apresentados dois ou três casos onde aquela teoria poderia ou não ser aplicada; por fim,

¹⁶ Mais do que uma simples diferença, esta diferença conceitual sobre o que é “conhecer”. É um motivo pelo qual pensadores e educadores que partem dos pressupostos da educação tradicional poderão ter certa aversão a teoria da comunidade de investigação.

tínhamos que realizar uma série de exercícios sobre o assunto, onde supostamente aplicávamos aquilo que havíamos conseguido aprender do conteúdo.

Ou seja, excerto em algumas aulas, como as de um dedicado professor de ciências que tive no Ensino Fundamental e nas aulas da já citada jovem professora de matemática do Ensino Médio, partíamos dos resultados finais e buscavam suas supostas finalidades. O problema deste método é que é completamente anti-intuitivo. Para o professor que estuda e leciona determinada matéria há anos esta *anti-intuitividade* pode não parecer tão evidente, mas quando se tem doze ou treze anos de vida e nunca viu aquelas questões, tudo parece confuso, abstrato¹⁷ e desestimulante.

O processo educacional em sala de aula deveria abandonar esta postura de *ensinar “macetes”* para se aplicar teorias em exercícios pré-elaborados e deveria buscar um modelo parecido com o modelo de investigação científica. (LIPMAN, 1995, p. 31). O cientista primeiramente se envolve com um problema, depois emprega o método de sua determinada corrente de estudo, após isso observa e questiona as experiências obtidas, para só então obter os resultados e compreender o que pode ser compreendido daquele empreendimento.

Assim sendo, a metodologia na Escola deve preocupar-se com a exploração das problemáticas que fomentaram determinadas teorias. Instigando os alunos a

¹⁷ Neste parágrafo a palavra “abstrato” assume o papel de “não possuir ligação com a realidade do aluno”, tornando-se quase que incompreensível.

criarem suas próprias linhas de raciocínio e consequentemente aprenderem a pensar com a própria cabeça acerca das teorias e resultados obtidos em determinada disciplina. Ou seja, a sala de aula deve ser convertida em uma Comunidade de Investigação.

2.3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

O termo “Comunidade de Investigação” foi cunhado originalmente por Charles Sanders e estava restrito a comunidades de cientistas, porém com o tempo o termo teve seu sentido ampliado para qualquer tipo de investigação. Quando falamos em Comunidade de Investigação, devemos ter em mente um local onde todos estão dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos.

Para pensarmos a Escola como Comunidade de Investigação, necessitamos pensá-la com as seguintes categorias:

- 1º Um lugar onde os alunos dividem suas opiniões;
- 2º Onde as questões surjam a partir das ideias dos alunos;
- 3º Onde existam debates honestos sobre opiniões não apoiadas;
- 4º Onde um aluno ajude o outro na compreensão daquilo que foi informado ou acrescentado por um colega, ou pelo professor;
- 5º Onde a discussão não está limitada pelas linhas divisórias que separam as disciplinas, onde a investigação tenta acompanhar a naturalidade dos raciocínios dos alunos.

O método da Comunidade de Investigação está baseado no diálogo e busca estar sempre harmonizado com a lógica das ideias que possam ser apresentada ou desenvolvidas em sala de aula. (LIPMAN, 1995, p. 31) Muitas vezes a investigação vai seguir por caminhos indiretos e os alunos discutirão temas que não estão ligados diretamente ao assunto principal, porém como o processo todo é internalizado ou introjetado pelos participantes, Lipman nos diz que estes passam a pensar em “movimentos” que se assemelham aos “procedimentos”. Eles passam a pensar como o processo pensa. (LIPMAN, 1995, p. 32)

2.4 SENSIBILIDADE PARA PERCEBER O PROBLEMA

Seria injustiça com a maioria dos professores se não fosse salientado que mesmos nas aulas mais monótonas sempre são feitas perguntas clássicas, tais como: “*Vocês entenderam a matéria?*” ou ainda, “*Ficaram com alguma dúvida?*”. E os alunos cordialmente respondem: “*Não temos dúvida querida professora.*”

As frases usadas cima são exemplos clássicos e gritantes de como o professor pode fazer perguntas relacionadas ao assunto e os alunos responderem sem que isso gere alguma atividade verdadeira do pensar.

Se o processo for totalmente mecânico, ou se o professor trazer as perguntas e suas respectivas respostas pré-prontas, provavelmente não haverá incentivos naturais à prática da investigação e aula correrá o risco de se tornar

ainda mais estruturada e desestimulante para o aluno do que se não houvesse tais perguntas.

O professor necessita perceber quais questões serão estimulantes, interessantes e exigirão a reflexão e a investigação dos alunos. Não existe um tipo específico de questões a serem feitas, porém devem ser questões que ponham em dúvida as certezas dos alunos, que sejam discrepantes ou carreguem em si algo quase chocante e abominável, algo que não consiga deixar nem o mais desatento dos alunos indiferente ao que foi dito. Sempre que possíveis às perguntas devem surgir da iniciativa dos alunos e quando não existir esta iniciativa, deve partir da sensibilidade do professor.

Tal como as aulas e as perguntas realizadas pelo professor devem ser questionadoras e dinâmicas, o currículo escolar também deve ser. Para isso ele não pode ser paralisador do pensar, ou se apresentar de maneira clara e inflexível. Para Lipman, o currículo escolar deve trazer à tona aspectos do tema ainda não resolvidos e problemáticos, a fim de prender a atenção dos alunos e estimulá-los a formar uma Comunidade de Investigação. (LIPMAN, 1995, p. 32)

2.5 CRIATIVIDADE E DIÁLOGO

Numa Comunidade de Investigação os diálogos desenvolvidos não são simples bate-papos ou conversa jogada fora, são diálogos que possuem uma boa quantidade de disciplina lógica. Porém quando falamos em disciplina lógica, não podemos imaginar diálogos rigidamente estruturados, incapacitados de permitir objeções, ou sem

abertura para a criatividade livre daqueles que dialogam. O diálogo na Comunidade de Investigação possui sua disciplina lógica baseada na busca que todos seus membros devem ter de investigar e de se chegar a algum lugar a partir daquela investigação.

O primeiro ano de minha faculdade de filosofia foi bastante complicado, primeiramente pelo fato não ter tido a disciplina de filosofia no final de meu Ensino Médio e devido a isto não estar habituado com as discussões filosóficas, também pelo fato de ter ingressado as forças armadas e estar tendo que conciliar uma pesada rotina militar com os estudos iniciais de metafísica, lógica, moral e antropologia. Lembro-me que ficava simplesmente maravilhado com as aulas-palestras de alguns professores, mas no final não me sentia seguro para fazer algum comentário ou tecer uma breve tese sobre o que foi abordado. Eu me sentia pequeno frente ao conhecimento apresentado pelos professores. Existiam também alguns professores que apresentavam suas aulas não somente no formato aula- palestra. Eram aulas abertas para o debate e para o diálogo, onde o assunto se desdobrava a partir de vários pontos de vista e não somente do ponto de vista de determinado autor ou comentador. Devido esta multiplicidade de perspectivas eu sentia-me mais seguro e em pouco tempo já estava participando da discussão. Também lembro-me que ficava tão entretido com os debates e diálogos que as horas simplesmente voavam.

O método da conferência ou de aula-palestra não é pior ou mais ultrapassado do que as Comunidades de Investigação, muitas vezes é um método bastante eficiente e consegue aprofundar muito mais um tema a partir de

determinado ponto de vista do que numa aula debate ou Comunidade de Investigação. O grande problema da aula-palestra é que quanto mais fascinante e carismática, mais transforma seus ouvintes em admiradores passivos ao invés de questionadores ativos. (LIPMAN, 1995, p. 303) Em uma educação baseada no paradigma padrão este tipo de metodologia parece ser mais do que eficiente e adequada, porém é um modelo que não incentiva o desenvolvimento do pensar crítico e do pensar criativo. Devido a isso costuma ser desinteressante e desanimador para as crianças e para os adolescentes.

Enquanto as aulas-palestras eram no máximo interessantes, as aulas debate eram verdadeiras experiências excitantes. Após uma bela palestra eu me sentia enriquecido por aquele conhecimento, após um belo debate e diálogo eu me sentia como parte daquele conhecimento.¹⁸ (LIPMAN, 1995, p. 303) A Comunidade de Investigação não ensina o aluno a pensar por si mesmo, mas cria um ambiente onde o mesmo se sente seguro, importante e sábio o suficiente para fazer isso e expor suas teorias. Por isso mesmo se desejamos aulas de Ensino Fundamental e Médio mais interessantes para alunos e gratificantes para os professores, é necessário evitar métodos “*passivadores*”¹⁹ como as aulas-palestras e investir em métodos que capacitem os alunos como indivíduos criadores das suas próprias ideias.

¹⁸ Lipman apresenta um exemplo fictício basicamente igual a minha experiência que foi relatada.

¹⁹ Quero com isso me referir aos métodos não questionadores, onde o ouvinte não é instigado à contra argumentar e expressar suas próprias teorias.

2.6 PROFESSORES, TEXTOS E COLEGAS: EXEMPLOS PARA A ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO

Todo professor sabe da dificuldade que é educar alunos desinteressados. Como já deixei evidente neste trabalho, o ensino tradicional não tem atrativos e a maioria dos alunos acaba por ficar desinteressado. Lipman diz que é difícil educar bem mesmo os alunos interessados quando não se tem as condições favoráveis. Para termos estas condições favoráveis, necessitamos de um ensino competente, um currículo adequado e a formação de uma Comunidade de Investigação. Estas condições não são totalmente independentes entre si:

Os professores não podem estar preparados em salas de aulas que não sejam Comunidades de Investigação. Nem tampouco é viável que o objetivo de tais professores seja ser capaz de trabalhar completamente sem materiais do currículo ou sem comunidades deliberativas. (LIPMAN, 1995, p. 307)

Por tudo aquilo que já foi dito neste trabalho e pela forma com que me expressei poder-se-ia argumentar que estou tentando dizer que as crianças e os adolescentes são seres desinteressados e pouco envolvidos com os temas abordados na Escola e, por causa disso, os professores devem ser verdadeiros malabaristas, tentando evitar que os alunos se desinteressem frente à estrutura da educação tradicional. Meu argumento é a antítese desta afirmação.

Por tudo que já foi dito até aqui julgo que as crianças e os adolescentes são naturalmente críticos, curiosos e investigadores. Basicamente eles são “*filósofos natos*”.²⁰ Porém, tanto crianças quanto adolescentes são frágeis e podem desestimular-se rapidamente frente a circunstâncias adversas ou quando inseridas em um universo demasiadamente estruturado. Devido a isso, Lipman duvida da afirmação que basta criar um ambiente livre e bom que as crianças e os adolescentes se envolverão com o pensar de ordem superior. (LIPMAN, 1995, p. 317)

Uma vez que duvidamos desta afirmação da pedagogia não diretiva,²¹ é necessário estabelecermos modelos que provoquem o pensar de ordem superior nos alunos. Dentre os vários tipos de modelo que podem existir, Lipman cita os seguintes:

1º Outros alunos como modelo: Crianças costumam usar como modelo o comportamento de outras crianças. Cada atitude pode ser encarada como exemplar, assim sendo, se uma criança fica em silêncio, as outras também podem ficar, se uma criança questiona, as outras podem também questionar, etc. “A prática de solicitarem razões entre si ou oferecer contra exemplos desenvolve-se quando a iniciativa de um aluno serve como razão²² para que outros alunos se

²⁰ Esta frase é basicamente um ditado popular, não se trata de uma afirmativa.

²¹ “Basta criar um ambiente livre e bom que as crianças e os adolescentes se envolverão com o pensar de ordem superior”

²² Julgo que estas razões podem ser encaradas tanto como razões positivas, quanto como razões negativas. Isso porque tanto o exemplo de uma atitude de um colega pode ser positiva gerando atitudes

comportem de maneira semelhante”. (LIPMAN, 1995, p. 317)

2º *O texto como modelo*: O texto trazido em sala de aula pode retratar, ou até desvelar atitudes que revelem o pensar de ordem superior. Ele também pode explicitar ações lógicas ou conceituais de personagens que tomam determinadas atitudes que podem ser encaradas como modelos para os alunos.²³

3º *O professor como modelo*: De fato o professor é um modelo em sala de aula, mas não deve ser um modelo tirânico das respostas certas e erradas ou um modelo de pensador livre e descomprometido. Para Lipman “o professor fornece um modelo de alguém que transcendeu sem rejeitar as respostas “certo e errado”, no sentido de estar mais preocupado com o processo da investigação em si, do que com a resposta que se pode chegar”.²⁴(LIPMAN, 1995, p. 317)

semelhantes no restante da turma, quanto pode ser negativa gerando a crítica imediata dos colegas ou a simples não aprovação da mesma.

²³ Neste sentido me lembro da primeira vez que li o livro “O Mundo de Sofia” de Gaarder, Jostein.(GAARDER, 2009) À medida que a personagem ia se descobrindo e descobrindo a filosofia, eu, no auge da minha adolescência, também ia tentando me descobrir e descobrir o mundo da filosofia. Considero este um bom livro para introduzir o pensamento filosófico e alguma noção da história da filosofia em pré-adolescentes e adolescentes, afinal ele é uma narrativa bastante questionadora e pouco conclusiva.

²⁴ Lembro-me que os alunos naturalmente respeitam mais professores que são exemplos no sentido exposto por Lipman. O que considero curioso é o fato que durante minha vivência escolar tive vários professores que aplicavam metodologias completamente diferentes e conseguiam arrancar a atenção e o exemplo da turma. Apenas para citar, tive o rigoroso e diretivo professor Roberto (vulgo: Lobão) das aulas de ciências no Ensino Fundamental; A bela, sedutora e não

Fica evidente que se há o desejo que os alunos desenvolvam o pensar crítico e pensem com as próprias cabeças, não se pode priva-los de terem modelos. Poderia se argumentar que para os alunos terem ideias realmente próprias seria necessário que não tivessem contato com nada que lhe possam servir como modelo. Além de esta tese parecer estranha devido ao fato que naturalmente as crianças utilizam os colegas, os professores ou as personagens de um texto com modelo, Lipman se mostra extremamente contrário a ela. Para ele os alunos devem estar rodeados pela maior quantidade e diversidade de modelos que a Comunidade de Investigação conseguir trazer. Estes exemplos são importantes a partir do momento que os alunos percebem a multiplicidade de perspectivas que um tema pode possuir e começam a verificar as diferenças e semelhanças, bem como as atitudes e consequências que os diversos modelos podem possuir. Com isso exercitam a capacidade de julgamento para decidir por um modelo em detrimento de outro e:

O que percebemos então é que os próprios alunos abrem mão do seu egocentrismo e se entregam ao pensar de ordem superior, como atletas que perdem a preocupação com seus papéis específicos em um jogo e se entregam inteiramente ao próprio jogo. (LIPMAN, 1995, P. 318)

diretiva professora Jeani das aulas de matemáticas do início do Ensino Médio; e a descontraída e divertida professora “mediadora” Luciene das aulas de português do final do Ensino Médio.

2.7 CURRÍCULO RACIONAL

Geralmente quem elabora um currículo o elabora para alunos do ano ou nível que utilizarão este currículo. Teoricamente ele é elaborado com conteúdos que estão sempre um nível acima em relação ao nível que os alunos se encontram. Estes supostos níveis são estabelecidos através da reunião de dados e informações empiricamente verificáveis acerca do conteúdo aplicado em sala de aula. Lipman considera que as associações que são feitas entre crianças de um determinado ano e as mesmas crianças no ano seguinte, são puramente causais e não lógicas. Devido a isso, o currículo que for concebido utilizando-se destes pressupostos não demonstrará nenhum desenvolvimento racional de ano pra ano. Estará apenas despejando novos conteúdos e aumentando o vocabulário dos alunos. Mesmo se os alunos demonstrarem algum crescimento lógico entre um ano e outro, este crescimento será atribuído ao desenvolvimento psicológico normal em crianças desta idade:

Fabricantes de currículos, ao que tudo indica, habitam um universo onde existem estágios de maturação e não uma elaboração da racionalidade. Assim sendo, não há necessidade de se colocar em risco a boa ordem das coisas através de uma introdução supérflua de operações lógicas sequenciais.²⁵(LIPMAN, 1995, p. 321-322)

²⁵ É evidente o tom de ironia do autor na passagem “[...] não há necessidade de se colocar em risco a boa ordem das coisas através de uma introdução supérflua de operações lógicas sequenciais”. Com esta

Para a elaboração de um currículo racional, primeiramente é necessário crer que os alunos reagem de acordo com a maneira de são tratados. Assim sendo, se forem tratados como seres desinteressados e acríticos, tenderão a ser desinteressados e acríticos, “trate-os como idiotas, e nos darão muitas provas de que estamos certos”. (LIPMAN, 1995, p. 322)

Mais do que apenas crer que se forem tratados como seres inteligentes e racionais os alunos tentarão, com toda certeza, ser seres inteligentes e racionais, os responsáveis pela elaboração do currículo escolar devem tornar tais currículos lógicos e racionais, abandonando os currículos tradicionais que preveem uma evolução mecânica baseada em níveis observacionais e no despejo e absorção dos conteúdos.

Depois disso é necessário que se busque as habilidades que antecedem as habilidades cognitivas, para que se estimulem primeiramente práticas primitivas que irão permitir que os alunos apliquem habilidades superiores em um próximo nível:

Se[...] queremos que os alunos descubram as semelhanças entre coisas que são muito diferentes e dessemelhanças entre coisas que são muito parecidas[...] primeiro devemos fortalecer sua capacidade para

passagem ele tenta mostrar a que ponto pode chegar a não racionalidade na elaboração do currículo escolar. Também podemos observar que ele utiliza a expressão “Fabricantes de currículos”, dado ainda mais a ideia que os currículos tradicionais são mecânicos e acríticos.

discernir semelhanças e diferenças em geral.[...] envolvê-los na realização de comparações.[...] consequentemente[...] irão discernir aspectos entre coisas iguais e aspectos entre coisas que não são iguais, e aprenderão também a utilizar os critérios fundamentais de identidade e diferença. (LIPMAN, 1995, p. 322)

Ao contrário do currículo tradicional que é afirmativo e positivo, o currículo racional deverá enfatizar o negativo. Ele deverá primar pelas diferenciações, pelos questionamentos, pela coragem de explorar novas alternativas e pelo ímpeto de discordar. Só assim atingirá o objetivo de capacitar os alunos a apresentarem um pensar independente.²⁶

Por fim, é indispensável que o currículo seja elaborado de maneira racional o mais cedo possível. Lipman afirma que o ideal é que isso seja feito já na pré-escola, pois nesta fase as crianças estão aprendendo as habilidades sociais que a Comunidade de Investigação pressupõe, (LIPMAN, 1995, p. 323) só assim os alunos poderão passar rapidamente para o pensar de ordem superior e lá permanecer por toda sua vida escolar.

²⁶ Em nosso país é normal associarmos a ideia de ‘reforma curricular’ com a ideia de ‘acrescentar e retirar disciplinas da grade curricular’. Julgo que se uma escola se empenhar na busca de tornar seu currículo racional, certamente irá obter resultados muito mais interessantes do que se ficar esperando por projetos de lei “milagrosos” que incluam disciplinas “mágicas”.

2.8 A COMUNIDADE E A INVESTIGAÇÃO

O próprio termo “Comunidade de Investigação” carrega em si algo de paradoxal. Isso porque de um lado a “investigação” tem suas raízes em fundamentos inquestionavelmente sociais, tais como a linguagem, a filosofia, a cultura, a ciência, etc. E do outro lado, a “comunidade” dificilmente tem suas raízes ou fundamentos ligados à investigação.

Uma comunidade geralmente está enraizada às suas tradições e o que a mantém unida é a prática. Esta “prática” dificilmente é a prática da autocrítica ou é questionadora. Visto que para Lipman toda investigação é uma prática de autocrítica, totalmente exploratória e questionadora; toda investigação está fundamentada na comunidade, mas geralmente a comunidade não está fundamentada na investigação.²⁷(LIPMAN, 1995, P. 331)

O conceito de “diálogo” em Martin Buber nos diz que em um diálogo cada um dos participantes realmente tem em mente o outro(s), o considerando enquanto ser único e pensante, onde todos envolvidos voltam-se uns aos outros com a intenção de estabelecer uma relação mutuamente estimulante para todos os lados.²⁸(LIPMAN, 1995, p. 341) Assim sendo, quando for usado o conceito ‘diálogo’ e o contexto for uma Comunidade de

²⁷ O próprio filósofo se diz ligeiramente surpreso pelo fato de dois conceitos que geralmente não são encontrados juntos (comunidade e investigação) serem a base de sua “filosofia da educação”

²⁸ Lipman apresenta este conceito, porém ele é melhor abordado pelo próprio Martin Buber. (BUBER, 1979)

Investigação, deve-se pensar em algo muito diferente e mais complexo do que um mero debate onde cada pessoa trata a outra como uma posição e não um indivíduo, ou que um bate-papo informal.

O conceito de Buber é muito útil para ajudar na investigação da distinção entre aquilo que é uma Comunidade de Investigação e aquilo que apenas se diz ser. Mas é evidente que apenas este conceito não é suficiente para esgotar o total sentido de ‘diálogo’ em Comunidade de Investigação.

As Comunidades de Investigação caracterizam-se pelo diálogo disciplinado pela lógica, isto significa dizer que seus participantes devem raciocinar a fim de acompanhar tudo o que esta ocorrendo em seu interior. Uma vez lançado um argumento, a investigação deve seguir a sua trilha e sempre que chegar a uma conclusão sobre alguma inferência, esta conclusão nunca pode ser encarada como um ponto de chegada, mais sim como um ponto de partida. Um ponto de partida para uma nova investigação acerca dos pressupostos e fundamentos não ditos na inferência investigada, ou em outras palavras, uma busca por tudo aquilo que foi desprezado ou ignorado durante o caminho trilhado.

No diálogo lógico investigativo da Comunidade de Investigação cada movimento desencadeia uma sequência de novos movimentos tanto confirmatórios, quanto contrários às determinações que possam ser apresentadas. É exatamente através deste movimento de encarar as determinações apresentadas em sala de aula nunca como verdades absolutas, mas sim como fundamentos para novas suposições, questionamentos e investigações; que a

Comunidades de Investigação se apresenta como um modelo interessante para tornar a Escola uma instituição realmente prática em relação à produção de novas tecnologias e conhecimentos. Mais do que isso, toda aquela estrutura regradada onde, entre outras coisas, o conhecimento é visto como uma série de informações prontas acerca de fatos que muitas vezes não possuem nenhuma relação com a vida e os interesses dos alunos, simplesmente deixa de existir. Diríamos que o ambiente escolar revela-se como uma inesgotável fonte de ‘sempre novo’, aberto a um universo de indeterminações, questionamentos, perspectivas e descobertas tal como o ambiente familiar revela-se para o bebê nos primeiros quatro anos de vida.

É necessário salientar mais uma vez que em uma Comunidade de Investigação os conteúdos ditos como necessários para o currículo do Ensino Fundamental e médio não são abandonados. Diríamos que na natureza paradigmática da educação padrão eles são encarados de maneira quantitativa e acumulativa, enquanto no paradigma da prática crítica são encarados de maneira reflexiva, crítica, lógica e dialógica.

Como foi revelado através de minhas vivências relatadas no primeiro capítulo deste trabalho, as radiantes e curiosas crianças do início da vida escolar não se tornam os desestimulados e sem interesses adolescentes do final do Ensino Médio devido à evolução biológica ou psicológica natural que ocorrem nesta fase da vida. Também não é devido à natureza da Escola enquanto instituição, afinal durante toda vida escolar as crianças continuam indo à Escola para aprender. O que torna a Escola chata e desinteressante é a maneira estruturada com que as coisas

acontecem e com que os conteúdos são abordados. Se aquilo que se busca é uma educação mais interessante para os alunos, mas saudável²⁹ para a sociedade e gratificante para os professores, devemos tornar naturais os poucos incentivos que as crianças e os adolescentes podem encontrar para continuarem frequentando a Escola, ou seja, a possibilidade da ascensão social e o prazer de interagir com os colegas.

Fica evidente que uma das principais características da Comunidade de Investigação é que preza e busca sempre o máximo de integração entre os alunos. Isso pode parecer pouco, mas o fato é que a educação tradicional acaba por repreender e essa integração e isso leva os alunos a perderem não só o ânimo de ir a escola, como a Escola acaba por perder a incrível capacidade que as crianças e os adolescentes naturalmente possuem de serem curiosos e comunicativos. Devido a isso, o modelo proposto por Lipman é muito promissor quando falamos em aproveitar a vontade de socializar-se natural do ser humano nesta fase da vida. Quanto à questão da ascensão social, julgo que muitos jovens perdem suas crenças de que podem mudar a suas vidas para melhor através da Escola não devido à falta de incentivos de suas respectivas famílias ou pelas obrigações sociais que a vida possa lhes impor, julgo que o

²⁹ Talvez este termo não tenha ficado muito bem nesta frase, mas faz mais sentido utilizar o termo 'saudável' do que usar o termo 'útil' neste momento. Isto porque não estou querendo dizer que a Escola deve ser utilizada tal como uma ferramenta na mão da sociedade. Estou querendo dizer que os alunos devem sair mais aptos a exercerem seu papel ativo em uma sociedade democrática do que saem se receberam uma educação conservadora.

principal motivo pela perda dessa crença ocorre na própria Escola, que costuma constantemente tirar qualquer esperança que uma criança pode ter de que seu pensamento é único, importante e que pode contribuir decisivamente na transformação construtiva de sua realidade social.

3. SOBRE AS HABILIDADES COGNITIVAS PRESSUPOSTAS

Nos dois primeiros capítulos deste trabalho foi explorada primeiramente minha vivência escolar; depois disso foi dissertado sobre o conceito de Comunidade de Investigação, suas características e diferenciais em relação ao padrão da educação tradicional. Como toda filosofia da educação, as Comunidades de Investigação carregam uma série de pressupostos básicos que são necessários tanto para justificar sua prática pedagógica, tanto para justificar sua coerência lógica interna. Julgo que deve estar claro que as Comunidades de Investigação buscam não somente tornar o processo ensino-aprendizagem muito mais interessante, como também buscam transformar os alunos em seres humanos que pensam com a própria cabeça, ou seja, seres muito mais razoáveis, racionais, críticos e criativos. Para isso, Lipman pressupõe uma série de habilidades cognitivas que precisam ser analisadas quando se busca transformar a sala de aula em uma Comunidade de Investigação. São justamente estas habilidades que serão brevemente abordadas neste capítulo.

3.1 APRENDENDO A PENSAR COM A PRÓPRIA CABEÇA

Em linhas gerais poderíamos resumir a missão do educador no processo ensino-aprendizagem no ato de orientar o pensamento dos alunos dentro das determinadas disciplinas propostas. Por que então a Escola não se focaliza no ensino do ‘pensar em si’? Talvez não seja possível ensinar a pensar através de um curso rápido ou de uma disciplina curricular específica, mas certamente é possível que os alunos aprendam a pensar com a própria cabeça a partir do momento em que são envolvidos com a investigação conceitual dentro da sala de aula. Isso implica dizer que se deseja atingir seus objetivos, é muito mais interessante para o educador buscar ensinar a pensar, do que simplesmente repassar para seus alunos aquilo que aprendeu de seus mestres.

A fim de se ter crianças que pensem melhor, a Escola deve ensiná-las a raciocinar. Raciocínio este que Lipman conceitua da seguinte maneira:

O raciocínio é aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado. Ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de

explicações, descrições e argumentos coerentes. Em geral, ele produz uma sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso que não são desenvolvidos em nosso sistema atual educativo. (LIPMAN, 1995, p. 46-47)

Ainda muito pequena, quando possui suas vivências limitadas ao ambiente familiar, a criança aprende a falar suas primeiras palavras. Em pouco tempo ela percebe que não basta apenas pronunciar sons como “papai” ou “mamãe” para impor suas vontades socialmente. A criança percebe que está participando de um grande *jogo de linguagem*³⁰, onde é necessário seguir várias regras para se ter sucesso. Com isso, o até então bebê desenvolve seu raciocínio e começa a narrar, explicar, julgar, desenvolver a lógica e a sintaxe entre as palavras que expede de sua boca.

Para Lipman as habilidades de desenvolver lógica e sintaxe para sua linguagem são as bases da racionalidade

³⁰ Wittgenstein chama os segmentos heterogêneos da linguagem, como regras e finalidades próprias de *Jogo de Linguagem*. (WITTGENSTEIN, 1999) Através da linguagem podemos transmitir cultura, dar ordens, contar piadas, etc.; mas o mais interessante disso tudo é o fato de que muitas vezes fazemos isso utilizando as mesmas palavras. Por isso o filósofo percebe que o significado real de uma palavra só é estabelecido dentro de um jogo de linguagem específico. Fora de um jogo a palavra está completamente destituída de significado e se inserida em outro jogo de linguagem, provavelmente assumirá uma nova significação. Quando colocada dentro do campo prático a linguagem supera o papel secundário de apenas representar as coisas que existem no mundo e passa a ter o poder de transcender os objetos, podendo assumir um significado muito além dos objetos que pode representar. Por isso para o filósofo a linguagem possui uma função muito mais importante do que apenas representar coisas. (SUMARES, 1994)

humana. (LIPMAN, 1995, p. 47) Caso a criança apresente alguma deficiência no desenvolvimento destas habilidades, provavelmente apresentará alguma dificuldade de desenvolver as novas habilidades que a vida escolar pode exigir.³¹ Da mesma forma, pode ser que a dificuldade de uma turma em aprender e resolver problemas de álgebra não esteja diretamente ligada as questões da matemática em si, mas sim à uma deficiência na aprendizagem da lógica formal que as letras e os números representam.³²

Sob esta perspectiva, não podemos determinar até que ponto a vivência escolar, tal como foi relatada no primeiro capítulo, estimula e até que ponto retarda o desenvolvimento da habilidade de raciocinar dos alunos. Por este motivo se deve estar ciente que a maioria dos jovens que são formados no Ensino Médio possui basicamente a mesma, ou até um pouco menos, habilidade de raciocínio que possuíam já na metade do Ensino Fundamental. Por que então “obrigar” os adolescentes há ficarem tanto tempo a mais frequentando a Escola? Julgo que esta resposta ainda não deva ser respondida. Primeiramente porque qualquer resposta do tipo “*para aprenderem uma série de conteúdos vitais para a vida em sociedade*” é inválida. Ninguém necessita saber o que é um adjunto adnominal ou saber exatamente a aplicação da fórmula de *Baskara* ($x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$) para viver bem em qualquer

³¹ Nada tão grave que não possa ser corrigido caso os professores e orientadores descubram o problema a tempo e se empenhem em solucioná-lo. O problema é que quase sempre essas deficiências não são identificadas a tempo.

³² Isso reforça ainda mais a necessidade da elaboração do currículo de forma racional.

lugar do mundo. Além do mais, mesmo em um país subdesenvolvido e desigual como o Brasil, a maioria dos jovens possuem acesso a algum meio de comunicação que consegue transmitir uma quantidade de informações muito maior e mais interessante que a Escola. Cada novo avanço de interatividade e compartilhamento de informações por meio digital que a internet proporciona é um novo contra argumento irrefutável para aqueles que ainda acreditam que a Escola deve se concentrar em despejar conteúdos objetivos para os alunos. Julgo que deve-se acrescentar ao pressuposto universal de que as crianças vão à Escola para aprender o fato que *devem ir à Escola para aprender a pensar com as próprias cabeças*, para só então depois podermos responder o porquê manter as crianças tanto tempo na Escola. Caso contrário, a Escola apresentar-se-á como uma instituição ultrapassada e arcaica, um verdadeiro moedor de crianças do clipe da música *Another Brick in the Wall*.

3.2 DIFERENCIAÇÕES PERTINENTES ENTRE O RACIOCÍNIO E HABILIDADES BÁSICAS

Não se pode confundir habilidades básicas com habilidade de raciocínio. Tradicionalmente a ideia de habilidades básicas está relacionada com as ideias de ler, escrever, calcular, ouvir e falar. Indiscutivelmente estas são habilidades básicas no sentido de que sem elas é impossível que se aprenda ou ensine a maioria das disciplinas curriculares. Por outro lado, se for analisado um pouco mais atentamente, fica evidente que as habilidades de calcular, ler, escrever, falar e ouvir são “mega-habilidades incrivelmente complexas e sofisticadas”. (LIPMAN, 1995,

p. 56) Tanto são complexas que várias das ciências existentes foram criadas para tentar compreender e explicar as origens e o funcionamento destas mega-habilidades.

O raciocínio não faz parte destas mega-habilidades, ele é algo bem mais simples, é uma espécie de habilidade anteriormente necessária para o desenvolvimento das mega-habilidades. Mesmo sendo fundamentalmente simples, existem vários níveis de raciocínios. Assim sendo, o grande desafio para educadores e alunos quando o assunto é desenvolver o raciocínio, está em organizar estes níveis de forma que possam se tornar ordenadores das mega-habilidades.

Por fim, a Escola não pode partir do pressuposto de que à medida que as crianças amadurecem e ficam adultas, naturalmente desenvolvem a habilidade de raciocínio em seus mais diversos níveis. Para Lipman o repertório básico das habilidades de raciocínio do adulto é naturalmente muito pouco diferente do repertório da criança. (LIPMAN, 1995, p. 56-57) Indiscutivelmente o adulto possui muito mais vivências e experiências de vida. Eu, como pensador, valorizo estas vivências como fonte interessante para o desenvolvimento do conhecimento de um indivíduo e de uma sociedade. Mas essas vivências só possuem valor se a pessoa aprender algo com elas, para isso é necessário que esteja capacitada a presumir, supor, comparar, inferir, contrastar, julgar, deduzir, induzir, classificar, descrever, definir, explicar, etc. Todas estas habilidades citadas são posteriores a habilidade de raciocinar. Devido a isso, julgo que se a Escola não estiver voltada para o desenvolvimento do raciocínio, as mega-habilidades e conseqüentemente toda aprendizagem das

disciplinas, estão ameaçadas e estaríamos correndo o risco de estarmos formando uma grande quantidade de analfabetos funcionais³³ ao final do Ensino Médio.

3.3 SOBRE O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR E O PENSAR COMPLEXO

O pensamento de ordem superior é o pensamento (1) *conceitualmente rico*, (2) *coerentemente organizado* e (3) *persistentemente investigativo*. Diferentes investigadores com suas diferentes formas de encarar o pensar de ordem superior podem fazer as mais diversas objeções a estas três características básicas citadas. Mas para Lipman, nenhuma objeção destes investigadores críticos parece ter força suficiente para superar alguma destas três características. (LIPMAN, 1995, p. 37)

O fato de haver divergências na concepção do conceito de pensamento de ordem superior, não suprime o valor e a utilidade de tal conceito. Dentro da proposta de Lipman podemos aceitar perfeitamente este conceito como cronicamente contagiado pela inexatidão, desde que se tenha em mente que riqueza, coerência e curiosidade são pontos de ancoragem onde o pensar de ordem superior sempre retorna, mas não são pontos de apoio do qual nunca possa se afastar. Por fim, o filósofo desacredita possibilidade de que um pensamento significativamente

³³ Entendo como ‘analfabeto funcional’ aquela pessoa que lê e escreve, mas tem severas dificuldades para compreender o que lê e para expressar de maneira clara através da escrita aquilo que está pensando.

carente dessas três características possa ser considerado pensamento de ordem superior. (LIPMAN, 1995, p. 37-38)

Estando ciente de seu conceito básico, é necessário pensar de que forma se pode ensinar o pensar de ordem superior. Para Lipman o pensamento de ordem superior deve ser ensinado de maneira imediata e direta, para isso de se deve primeira abandonar a noção tradicional que é possível ensinar o todo através da análise das partes³⁴ e, conseqüentemente, que a simples implantação de habilidades cognitivas será suficiente para que os alunos desenvolvam o pensar de ordem superior.

Além das três características do conceito de pensamento de ordem superior, deve-se acrescentar que ele também é a fusão dos pensamentos crítico e criativo. O pensamento crítico é aquele que envolve o raciocínio e o julgamento crítico, enquanto o pensamento criativo envolve habilidade, talento e julgamento criativo. Esta fusão se dá devido ao fato que não há pensamento crítico sem o mínimo de julgamento criativo, ou vice-versa. (LIPMAN, 1995, p. 39)

Um bom exemplo de como os alunos podem trabalhar diretamente o pensamento de ordem superior é fazendo com que filosofem através do uso da Comunidade de Investigação. Para isso é lógico que é necessário que a

³⁴ O que quero dizer é que normalmente e por questão de tempo, as disciplinas escolares são ensinadas em diversos fragmentos e unidades. Dificilmente é apresentada noção da totalidade da disciplina. Sem essa noção é basicamente impossível trabalhar uma disciplina em ordem superior, isso porque sem a noção do todo é muito complicado os alunos desenvolverem critérios de julgamento crítico e criativo acerca dos conteúdos trabalhados.

filosofia esteja presente nos currículos de todos os níveis da educação, mas não estou querendo dizer que a filosofia deve intrometer-se em investigar as outras disciplinas. Julgo que cada disciplina curricular necessita ser autocrítica, no sentido de que façam os alunos refletir, investigar e debater acerca de seus fundamentos, de sua lógica e de sua metodologia.

Infelizmente o conceito de pensamento de ordem superior aqui apresentado é meramente normativo e não é descritivo³⁵. Julgo que uma educação que busca a excelência do pensar, que também pode ser chamada de pensar complexo, deva concentrar-se em buscar meios para transformar a normatividade deste conceito em “descritividade”. Para isso é necessário que os conteúdos sejam trabalhados de tal forma que façam com que os alunos estejam cientes das suas próprias suposições e implicações, assim como devem sair conscientes das razões e provas que sustentam uma ou outra conclusão acerca de determinado assunto de sua respectiva disciplina curricular. Caso contrário, a Escola além de estar entregando à sociedade pessoas que sabem muito pouco dos conteúdos ditos necessários para o bem viver em uma democracia, o tudo deste muito pouco que aprenderam continuará sendo totalmente acrítico e pouco significante para suas vidas.

³⁵ Fala das coisas como deveriam ser e não das coisas como são.

3.4 SOBRE AS PRINCIPAIS HABILIDADES COGNITIVAS

Para Lipman as quatro principais habilidades cognitivas que serão individualmente trabalhadas neste trabalho são: (1) *habilidade de investigação*, (2) *de raciocínio*, (3) *de organização de informações* e (4) *de tradução*. Para o filósofo, desde pequena a criança possui estas habilidades e a inclinação para aprendê-las. Portanto a Escola não deve estar voltada para ensinar estas habilidades, mas deve buscar meios para desenvolvê-las e fortalecê-las. (LIPMAN, 1995, p. 65-73)

3.4.1 HABILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

A investigação é a prática autocorretiva. Um simples comportamento não pode ser chamado de investigação, primeiramente é necessário que a autocorreção seja aplicada para que um comportamento se torne uma investigação:

A criança que tenta adivinhar para onde foi a bola – talvez para debaixo do sofá, talvez para traz da televisão – está envolvida em considerar alternativas, constituir hipóteses, testar e outras formas de comportamento que gradualmente poderão ser reconhecidas como “inteligentes”. (LIPMAN, 1995, p. 65)

Tal como outras habilidades a investigação possui vários níveis e ao longo da vida do indivíduo pode ser que

ocorram muitas diferenças de grau, mas poucas de espécie. Através dessa habilidade a pessoa aprende associar suas atuais experiências com tudo que já aconteceu em sua vida e com aquilo que espera que aconteça. Assim sendo é através da investigação que podemos explicar e prever, identificar causas e efeitos, atos e suas consequências, meios e fins, etc.

3.4.2 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO

Lipman realmente acredita que nosso conhecimento se origina e baseia-se em nossas experiências de mundo. Como já foi dito anteriormente, essas experiências só possuem valor se a pessoa aprender algo com elas, para isso é necessário que esteja capacitada a presumir, supor, comparar, inferir, contrastar, julgar, deduzir, induzir, classificar, descrever, definir, explicar, etc. Todas estas habilidades citadas são posteriores a habilidade de raciocinar. Assim sendo, a habilidade de raciocinar possibilita que a pessoa amplie a dimensão de seu conhecimento. Sem tal habilidade o ser humano estaria limitado a apenas conhecer aquilo pelo qual pode ter experiência:

Raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade. (LIPMAN, 1995, p. 72)

Através do raciocínio é possível perceber a lógica existente entre um conteúdo e outro, entre um conteúdo e um fato, entre um fato e outro fato, etc. É justamente através desta lógica que a racionalidade mostra-se possível e que professores podem ensinar e os alunos podem aprender o porquê alguns argumentos são melhores que outros e porque não se pode pensar em relativismo absoluto.³⁶

Quando os alunos raciocinam socialmente na Comunidade de Investigação, compartilham suas premissas e se surpreendem com as conclusões que conseguem obter. Eles surpreendem-se porque através do raciocínio coletivo conseguem ir muito além das suas experiências particulares.

3.4.3 HABILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para que seja possível que exista conhecimento, primeiramente é necessária a habilidade de organizar as informações que recebemos em unidades ou grupos significativos. Para Lipman, estes grupos conceituais são redes de relações, visto que cada relação é uma unidade de significado,³⁷ estes grupos são verdadeiras teias de significados. Dentro de seu projeto, a sentença, o conceito e o esquema são os tipos mais básicos de agrupamentos de significados.

³⁶ Estou me referindo ao motivo da existência de argumentos logicamente válidos e logicamente inválidos.

³⁷ Para Lipman, significado pode ser entendido como associações ou relações.

Sentenças: São contextos básicos de significados. Formados pela relação de duas ou mais palavras, são unidades ainda menores do que parágrafos ou argumentos. Claro que palavras soltas são unidades ainda menores e mais simples, porém as palavras soltas só ganham sentido quando compreendidas dentro de um contexto³⁸ e o que dá este contexto é a relação com outras palavras soltas. O raciocínio humano lida basicamente com as relações entre sentenças e intra sentença, ou seja, aquelas que ocorrem entre sentenças diferentes e aquelas que ocorrem dentro de uma mesma sentença. Dentre as formas que elas podem apresentar³⁹ para o raciocínio lógico Lipman destaca as sentenças afirmativas e declarações de interesse como as mais importantes. Isso devido ao fato de representarem uma declaração de julgamento por mais básica que possa ser, (LIPMAN, 1995, p. 67-68) por exemplo: Quando o aluno Mario afirma que todos os cachorros de sua rua são pretos, ele está dizendo que com base em suas experiências observacionais e no seu raciocínio lógico, julga que todos os cachorros de sua rua são pretos.

Conceitos: Quando agrupamos coisas de acordo com suas semelhanças temos um conceito, por exemplo: quando dizemos que são cadeiras todos os objetos feitos para sentar que possuem encosto para as costas e podem ser facilmente deslocados de posição, independente de serem

³⁸ Palavras soltas possuem sentido sozinhas, mas este sentido é puramente semântico ou referencial a alguma coisa do mundo ou do imaginário. Como diria Wittgenstein, palavras só ganham sentido dentro de um jogo de linguagem.

³⁹ Perguntas, exclamações, ordens, afirmações, etc.

grandes ou pequenos, feitos de aço ou de madeira, terem ou não rodinhas, etc.; estamos atribuindo o conceito de cadeira a todos os objetos que possuem estas características. Conceitos são veículos do pensamento, entidades através das quais o pensamento realiza-se. (HARRÉ, 1995) A análise de conceitos serve para esclarecer e retirar dúvidas e ambiguidade que os alunos possam ter referente a conteúdos, objetos e fatos.

Descrição e narrativa. São mais do que simplesmente maneiras de organizar informações, são maneiras de organizar e expressar experiências, ou seja, além servirem para organizar os conteúdos das nossas experiências, servem também para nos ajudar a expressá-las. (LIPMAN, 1995, p. 71)

Esquemas: Muitas vezes a formação e a análise de conceitos pode ser um trabalho muito duro e cansativo. Eu mesmo enquanto aluno me vi várias vezes desinteressado em investigar e buscar compreender conceitos de filósofos mais obscuros frente à páginas e mais páginas de textos densos e mal traduzidos para a língua portuguesa. Por isso mesmo criamos sistemas de organização que fornecem energia intelectual ao invés de apenas sugá-la. O bom exemplo deste tipo de esquema é o uso da narrativa. Ao contrario da descritividade, que muitas vezes não passa de um apanhado de informações em sequência, a narrativa conta uma história que desdobra-se à medida que o leitor avança na leitura ou na investigação. A narrativa é um esquema dinâmico que apresenta uma relação orgânica entre as partes e o todo, abrangendo características afetivas

e cognitivas que mantêm o interesse e atenção do leitor durante o desdobrar dos conceitos.⁴⁰

3.4.4 HABILIDADES DE TRADUÇÃO

Tradicionalmente, traduzir consciente no ato de transferir o que esta sendo dito em uma língua para outra língua sem que seja perdido o sentido daquilo que foi dito na língua natal. Para Lipman:

Tradução implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos. A interpretação se faz necessária quando os significados traduzidos não são capazes de fazer um sentido adequado ao novo contexto no qual foram colocados. Conseqüentemente, o raciocínio preserva a verdade e a tradução preserva o significado. (LIPMAN, 1995, p. 72)

Assim sendo, a tradução não se limita a transmissão de significados de uma língua para a outra, ela ocorrem em diferentes modos de expressão, tal como quando um pintor retrata um fato, quando um livro vira filme, quando um

⁴⁰ Evidente que fiz abundantemente neste trabalho o uso da narrativa, principalmente no primeiro capítulo. Isso porque julgo, tal como apresentado no capítulo “2.6 Professores, Textos e Colegas: Exemplos para a origem da Investigação”, que uma das melhores formas de aproximar os textos à realidade dos alunos é através da narrativa, apresentando os conteúdos em forma de histórias e não na forma de verdades formais. Durante meu estágio de regência, na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rosa na periferia de Porto Alegre - RS, tive a experiência de transformar as turmas em comunidade de investigação e de transformar os conceitos introdutórios à filosofia em narrativas. Obtive resultados expressivos, interessantes e surpreendentes tanto para mim, quanto para os outros professores e alunos.

músico transforma em melodia um poema, etc. Toda tradução possui um forte elemento de interpretação, afinal, é necessário que primeiramente se interprete qual é o elemento principal de um texto para só depois conseguirmos traduzi-lo para outra linguagem.

Lipman nos diz que através do ensino da lógica formal os alunos percebem que a linguagem natural do dia-a-dia pode ser reduzida a simplicidade de algumas expressões lógicas, mais do que isso, eles aprendem que podem transportar suas capacidades de pensamento de uma disciplina para a outra (LIPMAN, 1995, p. 73) Fui aprender lógica formal somente quando adentrei na faculdade de filosofia, mas vou um pouco além de Lipman, julgo que através da lógica é possível traduzir as informações recebidas para sua própria linguagem cognitiva. Visto que cada indivíduo possui um universo de próprio de vivências e suas próprias teias de significado, cada um possui uma sua própria linguagem cognitiva pela qual, valendo-se das habilidades citadas neste capítulo, interpreta e relaciona-se com o mundo.

3.5 SOBRE O JULGAMENTO

Quando julgamos, julgamos com base em algo e em relação a algo. Se alguma coisa não estiver relacionada com nenhuma outra coisa, o ser humano não é capaz de estabelecer qualquer tipo de julgamento sobre ela. (LIPMAN, 1995, p. 94)

Os julgamentos são o produto das investigações, mais do que revelar relações como semelhança e diferença, eles também podem criá-las. As principais relações que o

juízo pode revelar ou criar são as relações entre o que é justo e o que é injusto e entre o que verdadeiro e o que é falso. Visto que a Escola deve ensinar para a verdade e que esta 'verdade' não é a inflexível; desenvolver a capacidade de juízo dos alunos deve ser o norte de toda prática escolar, independente do nível, da época ou da localidade em que se encontra a escola.

O bom juízo é a principal característica do pensar de ordem superior. Cotidianamente aqueles fazem bons juízos são chamados de sábios.⁴¹ (LIPMAN, 1995, p. 237) Durante nossas vidas realizamos juízos a cada momento, o que diferencia os bons juízos dos juízos ruins é o fato que um *“bom juízo leva em consideração tudo que é relevante”*, inclusive a si mesmo.⁴² (LIPMAN, 1995, p. 172)

O juízo pode ser crítico ou criativo. Um difere muito do outro, mas os educadores precisam admitir que a Escola necessita cultivar os dois em seus alunos. O juízo crítico busca princípios que estimulem os alunos a transformarem questões enigmáticas e problemáticas em questões não enigmáticas e conhecidas em suas teias de significados, enquanto o juízo

⁴¹ Lipman alerta que não devemos supor que a melhora do raciocínio e do juízo das crianças vão implicar na melhora de suas ações. Esta suposição deve ficar contida ao âmbito da probabilidade, por maior que ela seja.

⁴² Para decidirmos o que é importante considerarmos como relevante para um juízo, necessitamos realizar um juízo prévio sobre estas questões. Assim sendo temos um juízo sobre o que precisa ser julgado na hora em que se julga algo. O que nos remete a pensar uma espécie de metafísica do juízo que vai muito além da prática do julgar.

criativo preserva a curiosidade investigativa gerando uma constante surpresa a cada nova descoberta. Assim sendo, ao contrário da Escola padrão que se movimenta como um barco com o leme emperrado, andando em círculos, vindo de nenhuma parte e indo pra lugar nenhum: A Escola deve navegar entre o julgamento crítico e o julgamento criativo, entre o tornar familiar e o tornar surpreendente, entre o resolver problemas e o criar novas propostas, seguindo firme rumo ao pensar de ordem superior e o pensar complexo; e nunca esquecendo ou menosprezando aqueles em que está levando a bordo: os seus alunos e professores.

4. A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A SOCIEDADE POLÍTICA

Foi dito anteriormente que toda investigação necessita de diversos fatores relacionados à sociedade, por isso pode-se dizer que toda investigação é social. Por outro lado, uma comunidade dificilmente possui suas bases ligadas à investigação. Isto remete à seguinte pergunta: A que fins políticos pode servir a Comunidade de Investigação? Lipman dedica parte de sua obra para abordar esta questão e é justamente à análise desta parte que este capítulo se dedica.

4.1 MEIOS E FINS

Numa sequência de meios e fins, devemos ter em mente que cada meio pode representar um fim de um meio anterior e que cada fim pode ser o meio de um fim posterior. Devido a isso, questões aparentemente simples sobre a finalidade de algo, tal como a finalidade da educação reflexiva, podem tomar grandes proporções.

Se for invocada uma relação de meios e fins entre a educação reflexiva e a democracia, a educação transformar-se-á em educação com investigação e educação para investigação, o produto social desta mudança será a democracia com investigação e não mais a velha democracia que conhecemos. (LIPMAN, 1995, p. 335) Julgo que somente com uma democracia investigativa será possível adentrarmos a fundo na origem da desigualdade e conseguiremos resolver grande parte dos problemas estruturais causados pelo modelo de sociedade capitalista predominante em todo mundo hoje. O curioso é que para isso não seria necessário nenhum tipo de revolução radical, protesto sangrento, ou verbas estratosféricas. Teoricamente, basta que a Escola prepare os alunos para viverem como membros questionadores, para que depois a sociedade composta por estes membros comece a questionar-se, só então a educação se converterá em educação enquanto investigação e para investigação, e assim por diante até termos uma sociedade democrática investigativa. Para isso, o primeiro passo proposto para Lipman é transformar cada sala de aula em uma Comunidade de Investigação. (LIPMAN, 1995, p. 356)

Como já foi dito anteriormente, a Escola está posicionada entre o Estado e Família enquanto instituições que carregam seus interesses públicos e privados. Como todo cidadão de uma sociedade democrática passa pela Escola, ela cumpre o papel de mediadora, preparando a criança que vem do autoritarismo da Família para a democracia do Estado. O modelo adotado pela Escola acaba por tornar-se uma espécie de espelho em menores proporções do modelo que a sociedade a qual está inserida

irá adotar. Por isso, pra Lipman qualquer mudança social que buscamos deve começar na Escola. Dentro deste raciocínio a transformação da sala de aula em Comunidade de Investigação implicará na transformação da democracia em uma democracia investigativa.⁴³ (LIPMAN, 1995, p. 357)

Quando o sistema socialista de Marx propôs uma sociedade comunista, não deu a devida importância ao papel das crianças neste processo. A dependência que elas possuem para os adultos não pode ser eliminada tal como outras dependências como as de classes e a servidão. (MARX, 2001) O fato é que as crianças não dispõem de todas as armas cognitivas dos adultos, por isso mesmo é necessária atenção especial pra com elas. Elas não podem utilizar-se das ferramentas intelectuais de sua classe opressora (os adultos) e não precisam de nenhuma revolução para acabar com seus “opressores”, pois naturalmente tornar-se-ão adultos no futuro.

Poucas são as críticas à Escola e ao sistema educacional que pedem pelo fortalecimento do raciocínio e da capacidade de julgar nos currículos escolares, talvez devido ao fato de ainda existirem muitas dúvidas referente a estes dois conceitos. Geralmente critica-se a qualidade ou a quantidade dos conteúdos abordados, ou pede-se pela inclusão ou retirada de uma ou outra disciplina do currículo obrigatório. É justamente aí que reside o equívoco. Como

⁴³ O processo de transformação das salas de aula em Comunidades de Investigação sem uma grande pressão social parece-me que: ou seria demasiadamente demorado, ou apenas superficial e pouco expressivo tal como foi a mudança do ensino seriado para o ensino ciclado citada neste trabalho.

deixei evidenciado em várias partes deste trabalho, devemos elaborar meios que permitam a melhora contínua do desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de julgamento dos alunos. Neste sentido a proposta da Comunidade de Investigação apresenta-se como uma excelente proposta.

4.2 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO PARA COMBATER O PRECONCEITO

Tal como as crianças podem aprender como o raciocínio preserva a verdade, e a tradução significa preservar o sentido, podem aprender que viver em comunidade significa preservar a atenção e o interesse pelas pessoas e pela sociedade. A Escola pode ser responsável por deixar que as crianças se sintam oprimidas e excluídas, ou que se sintam acolhidas e incluídas, mantendo vivo o interesse real nos sentimentos dos outros, algo que tanto falta em nossa sociedade.

Para Lipman, a distância entre o desinteresse, a desatenção e o preconceito é muito pequena. (LIPMAN, 1995, p. 368) O preconceito nasce de convicções rígidas, inflexíveis e infundas que geralmente estão agarradas a estereótipos que as crianças aprendem com os adultos. O pensamento estereotipado resulta na injustiça, na intolerância e até em atitudes violentas. Hoje em dia fala-se muito em *bullying*, este é um exemplo claro de consequência violenta que o pensamento estereotipado pode gerar dentro da Escola.

Para combater o bullying deve-se combater os preconceitos e os estereótipos ao qual está ancorado. Para

isso é necessário estar preparado para enfrentar nossos próprios preconceitos e convicções equivocadas; verdadeiros labirintos de atitudes irracionais e pensamentos capciosos que funcionam com armas de atitudes tão defensivas que podem tornar-se violentas contra indivíduos que aparentemente enquadram-se dentro de algum estereótipo. Neste sentido:

A Comunidade de Investigação é um processo altamente promissor através do qual o pensar é mais justo para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as auto-imagens positivas dos participantes. À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação as quais éramos, até então, tão defensivos. (LIPMAN, 1995, p. 369)

O preconceito costuma surgir de algum tipo ausência oriunda de incapacidades da sociedade. Cada vez mais os governos liberalistas atuais, em nome de liberdade política e econômica, acabam por deixar a vida de seus de seus cidadãos mais e mais vazia de significados que lhe deem algum tipo de identidade. A Escola deve estar pronta para preencher estes vazios, afinal: por ela passarão os futuros políticos, empresários, médicos, assaltantes, assassinos e até os futuros ditadores.

Por fim, mais do que uma educação mais interessante para os alunos, mas saudável para a sociedade e gratificante para os professores; a Escola deve preencher de

maneira não autoritária os vazios deixados pela vida do século XXI a fim de combater o preconceito e a intolerância que costumam nascer destes espaços. Isso pois acredito que indivíduos que pensam com a própria cabeça desenvolvem uma identidade muito forte e consistente, não precisando estereotipar nenhum tipo de pessoa para tentar afirmar-se socialmente.

5. AUTOCRÍTICA REFLEXIVA

Por ser um trabalho que critica a Escola e apresenta uma proposta de como Lipman acredita que a Escola deveria ser, meu professor orientador achou que seria interessante dedicar uma breve parte do meu trabalho a uma crítica à teoria de Lipman. Considerei esta uma excelente ideia, principalmente devido a fato de que julgo que toda teoria da educação deve ser autocrítica.

Porém, resolvi ir um pouco mais além. Fiz uma releitura reflexiva e julguei que era necessário efetuar uma autocrítica de tudo que foi escrito. Para isso usei como base tanto as conclusões apresentadas por Lipman no livro *O Pensar na Educação*, como usei as minhas próprias conclusões pós-reflexivas. Afinal, dentro de um modelo de Comunidade de Investigação, conclusões devem sempre ser encaradas como pontos de partidas para novas investigações.

5.1 A INCOERÊNCIA DA ESCOLA

Durante o segundo semestre do ano de 2010 e paralelamente ao desenvolvimento deste trabalho, tive a

oportunidade de assumir a regência de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio⁴⁴ da *Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rosa* localizada periferia de Porto Alegre.

Além de adquirir experiência docente, aproveitei este período para aplicar a teoria das Comunidades de Investigação em sala de aula e para observar atentiosamente as relações existentes dentro da Escola. Ao final do trimestre fiz algumas entrevistas com alunos e mestres e pude observar diversas incoerências existentes:

1º Professores julgam que os alunos não possuem interesse em debater os conteúdos e por isso acham que muitas vezes é mais interessante ensinar “*macetes*” para que possam ter mais facilidade na resolução dos problemas propostos pelas respectivas disciplinas. Do outro lado, os alunos se mostram extremamente dispostos a debater e desenvolver racionalmente as questões. O que ocorre é que os alunos entram no Ensino Médio com severas preconceções errôneas oriundas do Ensino Fundamental.

Muitos professores estão cientes disso e tentam abordagens que reestimulem os alunos. Porém esta abordagem geralmente é incisiva demais, tentando explorar questões que invadem a privacidade individual de cada aluno, este tipo de abordagem é extremamente equivocada principalmente em escolas de periferia, onde boa parte dos alunos convive diariamente com questões que ninguém gosta de revelar em público, tal como: violência doméstica, trabalho infantil forçado, criminalidade, exploração sexual, consumo e tráfico de drogas, etc. O resultado desta invasão é a revolta da turma e a criação de uma relação de ódio com

⁴⁴ Como parte do estágio obrigatório de licenciatura em filosofia.

aquela matéria e até com o professor em alguns casos extremos.

Outros professores acreditam que os alunos são capazes de aprender aquilo que será ensinado, com base nisso elaboram aulas fantásticas, trazem textos originais de autores consagrados, pois julgam que estas são as melhores fontes para desenvolver o conhecimento. As aulas destes professores chegam a ser superiores as aulas de alguns doutores da Universidade, o problema é que os alunos do primeiro ano do Ensino Médio ainda estão muito longe do nível dos alunos universitários.⁴⁵ O resultado desta abordagem é a total indiferença da turma, pois os conteúdos são complexos demais, fato que os tornam desprovidos de significado para alunos daquele nível.

Em minhas aulas, primeiramente apoderei-me de diversos textos clássicos e a partir deles criei novos textos traduzidos para uma linguagem acessível para os alunos. Criei um *blog*⁴⁶ na internet com tudo que era abordado em sala de aula. Elaborei e distribui um cronograma mostrando os conteúdos e avaliações que seriam aplicados e deixei com que a Comunidade de Investigação mostrasse os rumos da argumentação. Surgiram temas recorrentes nos trabalhos dos alunos tal como gravidez da adolescência, drogas, eleições e copa do mundo. Se valendo de conceitos e procedimentos filosóficos, orientei os alunos a argumentarem e dialogarem sobre estes assuntos. O resultado pedagógico desta abordagem foi que consegui ensinar um conteúdo rico de significado para os alunos sem

⁴⁵ Pelo menos em sua maior parte.

⁴⁶ < <http://lafaltovirtual.blogspot.com> > Acessado em 04 de Dezembro de 2010.

que para isso fosse necessário invadir suas privacidades individuais. Também foi possível que as turmas chegassem naturalmente, a partir de suas próprias ideias, a compreensão do trabalho da filosofia e de suas divisões, objetivo este que estava previsto para o trimestre em questão na escola trabalhada. O resultado humano foi ainda mais gratificante, Iniciei o trimestre com turmas de onze ou doze alunos e no final já estava contando com turmas de mais vinte e cinco alunos. Estes “novos alunos” não foram incluídos no caderno de chamada pela secretaria da educação, eram alunos já matriculados, mas que preferiam ficar fora da sala de aula, namorando, praticando esportes, tocando violão, fumando ou usando drogas. Com a transformação da aula de filosofia em uma Comunidade de Investigação filosófica, o interesse destes alunos pela disciplina foi reacendido, a maioria conseguiu notas acima da média e provaram para todos aqueles que duvidam que eles eram seres capazes de desenvolver o pensamento de ordem superior: que estavam errados.⁴⁷

2º No geral os professores costumam afirmar que os alunos não sabem trabalhar em grupo, afirmam que só alguns trabalham e que por isso a aula não rende. Resolvi arriscar, logo após no primeiro trabalho pedi que se organizassem em grupos. Não demorou, eles vieram até mim e perguntaram: *“professor, grupos de quantos integrantes”*,

⁴⁷ Em entrevista com alguns alunos, eles disseram que costumavam a odiar a disciplina de filosofia, pois a consideravam uma tremenda *“encheção de linguiça”*, mas que depois das minhas aulas perceberam o quanto pode ser uma disciplina interessante e útil para compreender melhor as outras disciplinas e para compreender nossas próprias atitudes.

apenas respondi: “*Formem grupos.*” No início tentaram formar grupos demasiadamente grandes, provando assim que realmente não sabiam trabalhar em grupos. Houve muita bagunça e conversa não relacionada com o trabalho, mas em pouco tempo conseguiram organizar-se em grupos menores, o diálogo fluiu naturalmente. O resultado foi extremamente positivo, em pouco tempo todos estavam fazendo relações entre o prisioneiro da caverna de Platão e homem normal de nossa sociedade que aprende a filosofia e começa a filosofar. Também realizei um trabalho ainda mais ousado, levei um violão para dentro da sala de aula e pedi para cada um dos grupos criarem uma música de tema livre e conteúdo crítico. O objetivo daquele trabalho era desenvolver a capacidade de expressão dos alunos. Porém eles foram ainda mais longe, fizeram críticas fantásticas sobre a realidade cruel que enfrentam todos os dias e demonstraram os desejos mais ocultos de transformar positivamente suas realidades, feitos que jamais atingiriam em aulas acríticas e individuais.⁴⁸

3º No geral os professores de ciências humanas, como a filosofia, não gostam de aplicar provas. De fato existem vários argumentos pedagógicos que apontam para

⁴⁸ Perguntei para um dos meus alunos se ele preferia trabalhos em grupos ou trabalhos individuais. Ele me respondeu que prefere trabalhar em grupo, pois cada um apresenta seu ponto de vista e a conclusão do grupo é um novo ponto de vista que ninguém do grupo tinha, ou seja, se pode desenvolver muito mais o conteúdo. Perguntei para outra aluna por que ela achava que a maioria dos professores não fazia trabalhos de grupos, ela me respondeu que no geral a turma não sabe trabalhar em grupo, mas não sabem, porque não estão habituados a trabalhar em grupo. E questionou-me: “*Como vamos aprender a trabalhar em grupo se ninguém nos der trabalhos em grupos?*”

ferramentas avaliativas mais modernas e funcionais que as provas. Porém os alunos, no geral, gostam de realizar provas⁴⁹, gostam de ser avaliados através de provas e gostam de sentir o frio na barriga na hora de receber as notas. Julgo que qualquer pedagogia que não leva em consideração aquilo que os alunos gostam de fazer e o que gostam de sentir, não será bem sucedida na busca de meios e métodos para transformar a vivência escolar em algo mais divertido e estimulante. Fiz prova de filosofia para meus alunos, a grande maioria foi muito bem. O fato é que a prova não prova somente os alunos, ela prova também o professor, talvez seja este o temor e o motivo da fuga de alguns mestres.

4º Existe uma espécie de crença infundada que tenta dizer que os desinteressados alunos do Ensino Médio não querem desenvolver suas ideias, querem apenas garantir uma boa nota no final do ano. Seguindo esta crença sem nexos, muitos professores distribuem *notas espíritas* para todos da turma. Chamo de espíritas estas notas porque não possui origem em nenhuma ferramenta avaliativa utilizada durante o trimestre. O fato é que quando você é aluno e estudou arduamente um trimestre inteiro, não há nada mais desestimulante e humilhante que ver um colega, que nem se quer frequentava as aulas, tirar uma nota final quase tão boa quanto a sua. Para levarmos a sério os alunos como seres racionais e pensantes, temos que avaliá-los de maneira clara e racional. Caso contrário, estaremos tratando-os como idiotas.

⁴⁹ De acordo com o que observei e pude constatar com entrevistas.

5.2 A FILOSOFIA NA ESCOLA

Existem as mais diversas correntes de pensadores e pedagogos que defendem a inclusão da disciplina de filosofia no currículo escolar.

O fato é que desde 2008 o ensino de filosofia tornou-se obrigatório por lei em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil. Isso não encerrou a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia, pois também existem aqueles que defendem o ensino filosófico desde a pré-escola, tal como Lipman, e aqueles que são contra este tipo de ensino na Escola.

O texto da Lei 11.684/2008⁵⁰ (CALLEGARI, Acessado em 04 de Dezembro de 2010) não especificava quais conteúdos e como estes conteúdos filosóficos devem ser ensinados. Assim sendo, temos pelo menos mais duas questões para este diálogo:

1º Como deve ser ensinada a filosofia obrigatória do Ensino Médio?

2º Quais conteúdos devem ser abordados?

Quanto à primeira questão, existem as mais variadas possibilidades de argumentação. Poder-se-ia defender uma abordagem histórica, um ensino para a verdade, o ensino da lógica formal, um veículo para o pensar de ordem superior, um incentivo para o pensamento interdisciplinar, uma prática para a inteligibilidade, etc.

Para cada uma destas defesas já existem longas teses bem fundadas e antíteses bem coerentes.

⁵⁰<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf>

Acessado em 04 de Dezembro de 2010.

Neste momento, é necessário que se estabeleça um diálogo sincero⁵¹ e objetivo entre doutores de filosofia, pedagogia, psicologia, etc. Este diálogo também deve envolver os professores e os alunos das escolas de Ensino Médio, pois representam a parte diretamente afetada pelas decisões ali tomadas. Julgo que somente após um diálogo desta magnitude, teremos respostas realmente contundentes para a primeira questão e conseqüentemente para a segunda questão também.

Enquanto este diálogo não ocorre, deve-se estar ciente que a filosofia não tornou-se obrigatória devido a seus feitos ou fórmulas. “[...] *aprender uma lista de nomes e datas, [...] é como tentar memorizar os dizeres nas sepulturas em um cemitério.*” (LIPMAN, 1995, p. 379) A filosofia tornou-se obrigatória pelo seu constante incentivo à autocrítica, pela sua ampla capacidade de desenvolver o pensar de ordem superior e pela importância que o ato de filosofar possui em uma sociedade livre e democrática. Assim sendo, desde já faz-se necessário que se ensine uma filosofia acessível e atraente para os alunos do Ensino Médio, a fim de permitir que eles possam aprender e vivenciar estas características que fazem da filosofia uma disciplina curricular tão importante.

5.3 A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Sempre fui um jovem questionador e muito comunicativo, mas quando entrei na universidade fiquei

⁵¹ Chamo de diálogo sincero aquele em que todos apresentam suas reais intenções e não escondem nenhuma informação ou vontade particular para o grupo que está participando ou envolvido com a investigação.

calado por algum tempo. Fiquei calado porque achava que não tinha nada para dizer, sentia vergonha daquilo que havia aprendido nos treze anos anteriores em que vivi na Escola.

Hoje percebo que calei-me porque havia um imenso vazio dentro de mim. Este vazio nada mais era do que a falta que o pensamento de ordem superior faz na mente de um jovem que recebeu a vida toda uma educação acrílica e de repente encontra-se dentro de uma instituição de Ensino Superior.

Durante todo este trabalho argumentei que a Escola tal como ela é hoje necessita de mudanças. Para elucidar que mudanças são essas e como elas podem ser feitas, apresentei a teoria da educação enquanto Comunidade de Investigação de Matthew Lipman. Porém, deixei uma questão em aberto: *A Escola não possui forças para reformar a si mesma sozinha*. Ela necessita da ajuda da Universidade e esta só poderá colher bons frutos após as fundamentais mudanças paradigmáticas das quais dissertarei nos próximos parágrafos.

Normalmente pode-se dividir a educação em dois grandes níveis: *Educação Básica* e *Educação Superior*⁵². A educação básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto a educação superior é formada pelas graduações, pós-graduações, mestrados, doutorados, pós-doutorados, etc.

Esta divisão revela algumas questões interessantes para serem abordadas. Primeiramente, a educação básica

⁵² Existem também o Ensino Técnico e outras formas de ensino, mas não dissertarei neste trabalho sobre estas formas.

recebe esta nomenclatura porque é a base de tudo que possa vir após seus ensinamentos. Isso significa dizer que tanto os alunos universitários, quanto seus professores tiveram como base de sua educação a Escola. Com isso está criado um vínculo circular entre Escola e Universidade, onde a Escola forma os alunos que vão para Universidade, que forma os professores que vão para Escola formar os alunos que vão para Universidade, e assim por diante. Devido a isso, julgo que qualquer mudança no processo de ensino-aprendizagem que deseje ser positiva na transformação de nossa sociedade deve ocorrer na Escola e na Universidade simultaneamente. Caso contrário, corremos o risco de jamais superar *o círculo vicioso de maus alunos, maus universitários, maus professores, maus alunos, maus universitários, maus professores...*

Quando falamos em Ensino Superior, poderíamos deduzir que também existe um ensino inferior. Embora ninguém admita, a Escola é geralmente encara como responsável por um ensino inferior. Até os professores das escolas são encarados como “professores de segunda classe”, principalmente quando recebem seus salários no final do mês ou quando os doutores e grandes mestres da Universidade resolvem reunir-se para debater os problemas da educação básica.

A maioria das propostas de mudanças para educação é feita nas confortáveis poltronas de alguns doutores da Universidade. Estas propostas possuem belas argumentações e estão baseadas em resultados empiricamente verificáveis, frutos das mais variadas experiências realizadas nos mais diversos tipos de escolas. Algo como uma meia dúzia de sábios cientistas que se

reúnem em volta de uma gaiola, injetam veneno em alguns ratos, assistem os animaizinhos se debaterem e depois escrevem belos artigos sobre o efeito de alguns cosméticos na pele humana.

É evidente que já passou da hora de desenvolvermos o pensamento crítico e criativo em todos os níveis da educação. Um passo importante para este feito é o abandono desta postura de superioridade da Universidade em relação à Escola.

Não estou querendo dizer com isto que as propostas realizadas até hoje não possuem valor, pelo contrário, elas possuem muito valor. Afinal, elas representam tudo aquilo que conseguimos pensar até o momento. Apenas julgo que tais propostas poderiam ser radicalmente melhoradas se os grandes doutores e mestres do mundo acadêmico abandonassem as condições quase perfeitas da universidade e fossem vivenciar e elaborar suas propostas dentro do conturbado ambiente de uma escola pública. Interagindo com os que considera despreparados professores primários, olhando nos olhos das radiantes crianças da educação infantil e ouvido o que os desinteressados adolescentes do Ensino Médio tem para lhe dizer. Ou seja, é necessário que os pensadores da educação elaborem suas propostas dentro da Escola, considerando professores e alunos da educação básica como seres humanos dotados de razão, sentimentos, criatividade e vontade própria; e não mais como meros objetos de suas reflexões e teorias.

CONCLUSÃO

É incrível o quanto uma investigação autocrítica em nossas próprias vivências escolares pode revelar interessantes questões para serem analisadas pela filosofia da educação. Principalmente para este trabalho que teve como objetivo criticar o engessado modelo da Escola padrão e apresentar uma alternativa mais interessante e gratificante para toda a comunidade escolar.

Independente da cultura em que a Escola está inserida, ela está lá com base nos pressupostos de que as crianças precisam aprender e que ela é a instituição responsável por ensinar. Não existe problema algum até este ponto, as questões surgem a partir do momento em que começamos a investigar o quê e como é que a Escola deve ensinar.

Foi evidenciado que ela não deve adestrar as crianças para o combate ou servir aos interesses de alguma facção específica. A Escola deve ser a representante universal de todas as facções, atuando ativamente na mediação entre os interesses públicos do Estado e privados da Família. Mas como ficar nesta posição sem correr o risco de perder sua autonomia frente às outras instituições?

O fim último da Escola enquanto instituição sempre deve ser a formação de seres humanos educados, racionais e razoáveis. Mas durante a execução desta nobre missão, algo acontece. Os alunos perdem o interesse pelo ensino e os pais começam a desconfiar da capacidade da Escola de educar seus filhos. Surge assim a necessidade de transformar a Escola em algo mais transparente para os pais, interessante para os alunos e gratificante para os professores.

Para Lipman as crianças desinteressam-se pela Escola quando percebem que ela é um ambiente completamente regado que impede que as descobertas aconteçam naturalmente, exatamente o contrário do que acontecia no caótico e estimulante ambiente da Família. Analisando minhas próprias vivências enquanto aluno, percebi que a educação tradicional padrão não possui estímulos naturais que consigam manter os alunos interessados por muito tempo, transformando a vivência escolar em algo completamente tedioso. Foi revelado neste trabalho que as radiantes e curiosas crianças do início da vida escolar não se tornam os desestimulados e sem interesses adolescentes do final do Ensino Médio devido à evolução biológica ou psicológica natural que ocorrem nesta fase da vida. Também não é devido à natureza da Escola enquanto instituição, afinal durante toda vida escolar as crianças continuam indo à escola para aprender. O que torna a escola chata e desinteressante é a maneira estruturada com que as coisas acontecem e com que os conteúdos são abordados.

Este desinteresse é fruto do paradigma da educação padrão que vem sendo aplicado no processo ensino-

aprendizagem já a muitos anos. Neste paradigma os conteúdos são inflexíveis, o conhecimento é despejado de maneira ditatorial pelo professor e o muito pouco do tudo que os alunos aprendem, aprendem de maneira acrítica.

Como alternativa a este paradigma, foi apresentada a teoria da educação enquanto Comunidade de Investigação de Matthew Lipman, onde o filósofo defende sua visão de como a Escola deveria ser para que o pensamento de ordem superior realmente conseguisse ser desenvolvido em alunos de todos os níveis e idades.

Nesta proposta o professor deve abandonar a postura de ditador da verdade e os conteúdos devem ser apresentados de maneira ambígua e surpreendente.

Toda Comunidade de Investigação deve ser autocrítica e reflexiva, assim sendo, mesmo quando os alunos chegarem a alguma conclusão sobre um assunto, esta conclusão não deve ser considerada como uma verdade absoluta. Ela deve estar sempre aberta a novas investigações, principalmente para permitir que a turma compreenda a metodologia que esteve por traz daquela conclusão. Esta reflexão acerca das conclusões também pode revelar lacunas deixadas por pontos que não foram abordados no diálogo, ou ainda, despertar a curiosidade e o raciocínio dos alunos realizando deduções e previsões acerca das conseqüências que aquela conclusão causará no restante do conteúdo abordado por aquela determinada disciplina.

Muito mais importante que qualquer conteúdo abordado, o diálogo sincero é a pedra fundamental de toda Comunidade de Investigação. Este diálogo é muito diferente de um acalorado debate e muito mais complexo

que um simples bate-papo. Nele cada indivíduo tenta enxergar a si mesmo no olhar do outro. Cada um deve apresentar suas ideias não para tentar derrubar as opiniões alheias, mas sim para ajudar na elaboração de uma proposta maior que é fruto do interesse e do desenvolvimento coletivo. O seja, na Comunidade de Investigação o fim último da Escola é abordar os conteúdos de maneira racional para desenvolver, o mais próximo da excelência, o pensamento crítico e o pensamento criativo dos alunos.

Toda pratica escolar deve estar voltada ao desenvolvimento da capacidade de julgamento. Desta maneira a Escola deve sair do estado de estagnação em que se encontra atualmente, para um navegar entre o julgamento crítico e o julgamento criativo, entre o tornar familiar e o tornar surpreendente, que possui a capacidade de transformar a nossa sociedade para melhor. A filosofia assume um papel importantíssimo nesta transformação devido ao constante incentivo à autocrítica, pela sua ampla capacidade de desenvolver o pensar de ordem superior e pela importância que o ato de filosofar possui em uma sociedade livre e democrática.

Talvez realmente não seja possível ensinar os alunos a pensar, a julgar, a filosofar, a criticar ou a serem criativos, mas certamente a Escola deve fazer tudo aquilo que for possível para estimular a prática e o desenvolvimento destas habilidades. Seguindo este raciocínio deve-se acrescentar ao pressuposto universal de que as crianças vão à Escola para aprender o fato que devem ir à Escola para aprender a pensar com a própria cabeça.

Desta educação racional culminará a evolução da democracia tradicional em democracia com investigação. Esta nova democracia investiga a si mesma e poderá ir a fundo na origem da desigualdade e dos problemas estruturais de nossa sociedade, revelando soluções que permanecem ocultas devido aos sistemas político-sociais existentes.

Lipman julga que qualquer mudança social deve começar na Escola. Concordo parcialmente com esta opinião, afinal a Escola não possui forças para reformar a si mesma sozinha. Existe um vínculo circular entre Escola e Universidade. Este vínculo obriga que qualquer mudança no processo de ensino-aprendizagem ocorra simultaneamente na Escola e na Universidade se deseja obter sucesso.

Este trabalho demonstrou que a filosofia da educação não pode estar indiferente a problemas de ordem social, tal como o bullying, pois a distância entre o desinteresse, a desatenção, o preconceito e a violência é muito pequena. A acelerada vida do século XXI deixa enormes vazios de identidade nas pessoas, principalmente nas frágeis e sensíveis crianças e adolescentes. Por isso que a Escola deve preencher de maneira não autoritária estas lacunas, a fim de combater o preconceito e a intolerância que costumam nascer destes espaços.

Por tudo que foi aqui apresentado, é evidente que uma boa alternativa para preenchermos estes espaços é desenvolvermos o pensamento crítico e criativo em todos os níveis da educação. Tal desenvolvimento deve tornar mais naturais os poucos incentivos que a crianças e o adolescentes podem encontrar para continuarem

frequentado a Escola. Para estas façanhas a teoria das Comunidades de Investigação de Matthew Lipman apresenta-se como uma proposta bastante promissora.

O que nunca podemos esquecer é que a Escola enquanto instituição não é formada somente pelos locais que ocupa de forma física e burocrática. A Escola é feita de pessoas. Professores, alunos, pais, funcionários, etc. Pessoas que riem, choram, pensam, sonham, sentem. Assim sendo a Escola é viva e não pode ser sufocada por teorias insensíveis e atravancadoras. A Escola precisa ser ouvida e participar de todo e qualquer projeto para transformar a si mesma.

Por fim, avalio que este trabalho encerra-se com uma gama muito maior de questões em aberto do que possuía em seu início. Fato que já era esperado, visto que trata-se de um estudo introdutório de filosofia da educação e que Matthew Lipman é um filósofo que não costuma a delimitar seus conceitos de maneira clara e inflexível. O que não era esperado é que muitos dos problemas aqui revelados transcendem os limites da investigação filosófica. Isso revela a necessidade de futuros estudos e diálogos interdisciplinares para desdobrar tais questões.

Qual ao certo é a importância destes debates para a própria filosofia? Esta é uma pergunta que a própria filosofia deve responder a partir dos rumos que a investigação tomar após o último ponto final deste trabalho. É provável que esta filosofia que emana da Escola e aplica-se à Escola, assuma tais características que nem mais possa ser chamada de filosofia, seja algo completamente novo. Capaz de revelar alguns valores que a filosofia sozinha e tradicional jamais conseguiu associar a si mesma.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 170p.

CALLEGARI, Cesar. *Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio* <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb02_2_08.pdf > Acessado em 04 de Dezembro de 2010.

GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 555p.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2002 731p.

HARRÉ, Rom. *A mente discursiva: os avanços na ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1999 159p.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 402p.

MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 2001 151p.

PLATÃO. *Ménon*. Lisboa: Colibri, 1992 141p.

SUMARES, Manuel. *Sobre da Certeza de Ludwig Wittgenstein*. Porto: Contraponto, 1994 69p.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultura, 1999 207p.

Julgo que é pelo menos curioso o fato de que a maioria das filosofias da educação não fazem o uso de um recurso tão rico de significação quanto a própria vivência do filósofo enquanto aluno em seus tempos escolares. Também não acredito que alguém possa ter passado indiferente a um período tão especial, a ponto de ignorar totalmente as suas próprias vivências escolares na hora refletir acerca da filosofia da educação. Com base nisto este trabalho inicia-se com uma análise crítica das minhas vivências escolares baseadas na reflexão acerca do que aprendi, como aprendi e se de fato aprendi alguma coisa em minha vida escolar. Esta investigação desdobra diversos problemas que necessitam ser dissertados, o fato das crianças entrarem radiantes e curiosas no jardim de infância e aos poucos perderem o interesse pela Escola, tornando-se seres acrílicos e desinteressados acaba por revelar a questão chave para todo o desenvolvimento subsequente da argumentação aqui apresentada: *Como a Escola deveria ser para tornar-se mais interessante para os alunos, gratificante para os professores e transparente para toda a comunidade escolar?*

 editora fi
www.editorafi.com

ISBN 85-66923-03-0



9 788566 923032