

Necessidade e Possibilidade do ensino de filosofia segundo Matthew Lipman

Raquel Martins Fernandes

Orientadora: Angélica Sátiro

INTRODUÇÃO

“O que é discutível é só se o pensar pode ser ensinado, mas não há dúvida de que pode ser encorajado.”

Mathew Lipman¹

Breve consideração sobre o ensino de filosofia

Este trabalho pretende abordar um tema de fundamental relevância: o ensino de filosofia. Observando o mundo atual é possível perceber que um grande número de jovens não sabem se expressar sob a forma escrita ou oral, e acabam subordinando-se a interesses e pensamentos alheios não pensando no caso por si próprios. Observável também: a falta de criatividade destes mesmos jovens e uma tendência a atitudes de meros consumidores, pouco imaginativos ou críticos. E através destas observações fez crescer a perspectiva de poder ser a filosofia, a disciplina que permitiria dentro do próprio ambiente escolar, ou não, a abertura de um caminho para o pensar; desde que as crianças fossem estimuladas à reflexão e não reprimidas. O *ideal* de construir uma educação melhor que a presente e até quem sabe abrir o ambiente acadêmico para o mundo das crianças, assim como a filosofia poderia fazê-lo a elas; também podem ser justificativas para esse trabalho.

É visível no Brasil uma cultura filosófica precária. Considera-se cultura filosófica não só e/ou necessariamente conhecer os diversos filósofos do interior da História da Filosofia e saber reproduzir os seus pensamentos; mas, principalmente, saber construir por si só cadeias dedutivas coerentes sobre os diversos aspectos da vida como um todo. Ou seja, ter uma cultura filosófica inclui também uma atitude filosófica de investigação, autocorreção e autoreflexão. Assim como quando aprende matemática e desenvolve-se uma atitude conforme tal aconteceria com a filosofia. Assim como quando estuda-se matemática e sabe-se as diferenças entre aritmética e geometria, saberíamos quais são as diversas áreas da filosofia (estética, ética...). Portanto, é a educação uma via para efetivar a construção de uma cultura filosófica que engloba uma atitude e um conhecimento da disciplina.

Construir uma cultura filosófica, ou seja, conhecer as diferentes formas de interpelar o mundo que foram desenvolvidas ao longo da história da filosofia e saber fazer² um uso reflexivo deste ‘conhecimento’ na realidade presente, é de fundamental importância, enquanto uma forma de democratização do conhecimento. É fundamental para isso a discussão sobre o ensino de filosofia no mundo atual, ainda mais se for considerado o novo panorama que se configura a globalização. Estaria o Brasil preparado para esta discussão? O que tem sido feito neste aspecto? E mesmo o ambiente acadêmico, ainda se mantém cético quanto a possibilidade de ensinar

filosofia a pequenos incapazes e incultos jovens do 'tchan' sem descaracterizar (desonrar, até) esta mater-disciplina. Pode-se citar a inovadora proposta de ensino de filosofia para crianças e jovens de Matthew Lipman, filósofo norte-americano, que a mais de uma década vem trazendo novas perspectivas ao Brasil, como uma luz no fim do túnel. Mas o quanto estão todos (alunos, pais, educadores, professores universitários) abertos a ela? E o quanto essa proposta pode exaurir as esperanças de construir uma cultura filosófica brasileira? São duas questões que merecem atenção.

Por enquanto, adio estas questões para dar espaço a uma outra também de destaque: quando se fala do ensino de filosofia, o que necessariamente se pretende ensinar? E posteriormente: É importante fazê-lo? Como fazê-lo?

Definir filosofia é, talvez, a tarefa mais difícil e que será apenas sombreada. Seria a disciplina que busca a verdade, a universalidade, as causas? Um pensar na vida como um todo? O teorizar? Seria dar consistência ao real? Uma sabedoria interior? Uma atitude reflexiva? Não se trata de defini-la rigorosamente de forma a impedir a articulação de opiniões diversas. Mas pode-se observar três concepções de filosofia, como sugere Ann Gazzard em *A Filosofia para crianças e a disciplina de filosofia*: a filosofia enquanto busca de uma vida mais razoada, mais significativa; a filosofia acadêmica, a filosofia enquanto História da Filosofia e/ou enquanto problemas tradicionais da filosofia; - ou a análise crítica, a filosofia enquanto meta-disciplina da reflexão intelectual.

A primeira vertente, segundo Gazzard, a da filosofia como busca de uma vida melhor é uma concepção que reúne convicções e agir. A pessoa ao compreender que de uma determinada maneira se vive melhor, provavelmente estará disposta a agir como tal. Enquanto sabedoria de vida, esta concepção incentiva a conquista da sabedoria pela ação. Há um ponto positivo nesta que a muito se perdeu: a união do pensar e agir, as pessoas agem de acordo com suas concepções; em um resgate ético do valor de uma vida justa, sábia e também feliz.

Já a segunda concepção de filosofia, que Gazzard expõe, está muito presente nos ambientes acadêmicos e até os caracterizam em sua maioria. Nesta só é filosófico o que estiver vinculado a uma teoria do interior da história da filosofia ou a uma questão filosófica tradicional. Para Gazzard, esta concepção é necessária para evitar interpretações tendenciosas ou superficiais.

A vertente que define filosofia de forma mais aberta é a que a coloca como reflexão. Desta maneira, qualquer problema, mesmo que não necessariamente filosófico poderia receber um tratamento filosófico. O que não significaria, contudo, uma não distinção entre assuntos conceituais e empíricos, segundo Gazzard, já que ela é necessária para o próprio delineamento das questões, quando, por exemplo, uma questão deixa de ser meramente cotidiana e passa a filosófica.

Será que pode-se conciliar estas três vertentes filosóficas? Se não define-se rigorosamente o que é filosofia, não tem-se ainda a necessidade de definir minimamente o que será ensinado? Gazzard analisa as conseqüências possíveis do ensino de filosofia, se uma das tendências for esquecida, já que ela acredita que o ensino de filosofia, independente do que rigorosamente alguém estaria entendendo por esta disciplina, deve contemplar as três formas de se interpretar a disciplina:

- Se a filosofia enquanto "conquista da sabedoria" não for uma dimensão do ensino de filosofia os alunos não buscarão o significado na vida cotidiana, e pode-

rão compreender o próprio processo como um fim em si mesmo, sem incentivos para amar o conhecer;

- Se a dimensão da filosofia como “acadêmica” não for incluída os alunos perderão a possibilidade de idéias enriquecedoras ou desconhecerão a complexidade de problemas filosóficos relevantes. Se o professor não tiver noções mínimas sobre a história da filosofia ou dos problemas filosóficos - ele poderá ignorar a sutileza de alguns argumentos do ponto de vista filosófico;

- Se a filosofia enquanto viabilizadora da reflexão intelectual não for uma dimensão do currículo o aluno poderá se transformar em um receptor passivo e não desenvolverá habilidades próprias para buscar por si próprio a verdade.

E através desta análise, Gazzard tenta mostrar que o currículo ideal para o ensino de filosofia deve permitir as três dimensões filosóficas de forma a se complementarem. Sugestão muito interessante por uma ponderação inicial. E para um desafio: unindo estas três concepções filosóficas se ensina filosofia e concomitantemente a filosofar?

Para construir uma reflexão sobre o ensino de filosofia no Brasil, convida-se ao estudo do programa de Matthew Lipman e suas bases teóricas, delimitando a princípio duas questões: a **necessidade** e a **possibilidade** do ensino de filosofia para crianças e jovens. A importância destas questões refere-se a fundamentação teórica que o filósofo faz de seu programa e permite uma primeira análise sobre o mesmo. Para ainda facilitar a discussão sobre estes dois aspectos serão apresentados dois pontos norteadores: o **desenvolvimento de habilidades cognitivas** e a **complexidade de informações do mundo globalizado**.

DAS HABILIDADES COGNITIVAS

1. O que são

Para definir habilidades cognitivas ou de pensamento utiliza-se o livro *O Pensar na Educação* de Matthew Lipman, pois apresenta uma taxionomia suficiente sobre o tema.

“Uma habilidade é a capacidade de organizar movimentos e procedimentos de maneira a alcançar um resultado que se busca.”³ O julgamento acerca destas habilidades seguem critérios, normalmente convencionados, que dirão se os desempenhos e movimentos foram realizados bem ou mal. O raciocínio, “aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado”⁴ é composto por operações simbólicas que são desempenhadas por movimentos cognitivos. Um exemplo de uma operação simbólica seria a implicação lógica da dedução: as premissas implicam uma conclusão; sendo esta uma operação cognitiva, ou seja uma relação que pode ser descoberta e compõe um sistema simbólico. “Movimentos e desempenhos cognitivos são atos simbólicos onde certas operações cognitivas são levadas a cabo.”⁵ Mas isso não significa que há uma correspondência clara de um movimento e/ou desempenho com uma determinada operação, nem sempre é possível correspondê-los e até identificar o que é um movimento ou uma operação. Um movimento cognitivo é passível de erro, por isso o desempenho cognitivo de uma pessoa pode ser melhor ou pior. Isto significa que embora todos possam pensar, alguns podem pensar melhor que outros ao desempenhar operações cognitivas se possuí-

rem uma capacidade mais refinada para tal.

As habilidades cognitivas podem variar em termos de seqüência e coordenação com outras habilidades de forma que permitam uma cadeia lógica com movimentos diferentes ou uma expansão de uma mesma habilidade; sendo possível identificar habilidades mais complexas que outras. Mesmo em longas “cadeias dedutivas” ou “construções teóricas altamente confusas” desempenha-se atos mentais relativamente simples que apenas se conjugam em uma variação mais complexa. Portanto, as habilidades cognitivas se diferem, são miscíveis, mas não se encontram hierarquicamente distribuídas. Como diz Lipman:

“Defendo uma abordagem contextual, não hierárquica, da excelência no pensamento. Da maneira como vejo a questão, nenhuma habilidade cognitiva é, por si só, melhor que outras, assim como as palavras não são, sozinhas, nem certas nem erradas. Em ambos os exemplos é o contexto que determina o que deve ser considerado como melhor e aquilo que deve ser considerado como pior.”⁶

São estes os quatro grandes conjuntos de habilidades de pensamento: **Habilidades de Investigação** A investigação é uma prática autocorretiva comum a qualquer idade, variando em grau e não em espécie, da qual deriva o questionamento, que permite às crianças analisar e observar situações; identificar causas e efeitos, meios e fins; formular problemas; estimar e medir; selecionar possibilidades; imaginar e fazer suposições; verificar; prever conseqüências; descrever e narrar situações; a fim de buscar um caminho que viabilize respostas aos problemas que a experiência coloca. **Habilidades de Raciocínio** – O processo de conhecimento baseia-se em experiências sobre as quais raciocina-se, a lógica demonstra que a racionalidade é possível, que existe a validade lógica podendo um argumento ser melhor que outros. Justificar e/ou procurar hipóteses; inferir; associar; construir e criticar analogias; aplicar regras; contrastar; estabelecer critérios; generalizar; dar explicações e exemplificações; comparar; avaliar são exemplos de habilidades primárias que compõe este conjunto. **Habilidades de organização de informações** - Organizar as informações em unidades ou grupos significativos fazendo uma rede de relações repleta de significados é importante para se obter uma excelência, em termos cognitivos. Tipos básicos de agrupamentos de informações: sentença, conceitos, esquemas, descrição e narrativa. Para chegar a estes agrupamentos os alunos precisam desenvolver outras habilidades, tais como: fazer distinções e conexões; elaborar conceitos; classificar; relacionar; definir; identificar significados. **Habilidades de tradução** A tradução é necessária na transmissão de significados de um contexto para outro. “Da mesma maneira que o raciocínio é aquela forma de pensamento que preserva a *validade* através da mudança, a tradução é aquela forma que preserva o *significado* através da mudança.”⁷ Para a tradução de uma ‘mensagem’ necessitamos de: atenção, interpretação crítica, parafrasear, resumir, inferir, fazer ligações, compreender.

Sem as habilidades cognitivas dificilmente alguém significaria o que lê, ouve ou fala; sendo elas necessárias para pensar criticamente. Ela devem ser desenvolvidas conjuntamente privilegiando o bom orquestrar das mesmas, e só “a filosofia pode fornecer os critérios lógicos e epistemológicos de que carece o atual currículo.”⁸

“O pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções.”⁹ produzindo significados. Ele pode ser um pensar crítico ou seja, autocorretivo, sensível ao contexto em que se insere e fundamentado em critérios, boas razões fundantes;

ou um pensar criativo ou seja, apenas sensível aos critérios, cujo objetivo são os julgamentos, sendo autotranscendente, mas governado pelo contexto. Para Lipman o pensar de ordem superior ou pensar complexo envolve as duas formas de pensar citadas acima, de modo complementar e simétrico, através do movimento do julgamento crítico no pensar criativo e o do julgamento criativo no pensar crítico. E o entrelaçamento das dimensões de assimilação e manipulação do pensar, num movimento de intensificação da criatividade e diminuição da racionalidade, ou o inverso, sendo que na interseção entre elas está a área de equilíbrio desejável, que é a racionalidade criativa.

2 - Desenvolvendo habilidades cognitivas

2.1 A possibilidade de fazê-lo com as crianças e jovens

A capacidade de realizar bem movimentos cognitivos é ensinável / desenvolvida?

“Em certo sentido, movimentos e habilidades e ofícios são todos passíveis de serem ensinados no sentido em que as operações e técnicas que incorporam podem ser ensinadas, e os movimentos, habilidades e ofícios podem ser adquiridos através do aprendizado.”¹⁰ Assim inicia Lipman a responder esta questão, porém ainda há uma ambigüidade quanto a caracterização exata do que é possível fazer com as habilidades cognitivas. Na II Parte do livro *O Pensar na Educação*, Lipman, ao falar da possibilidade de se avaliar o desempenho mostra que a este pode-se aplicar critérios, salientando, também, que as capacidades podem ser interpretadas como competência ou habilidade, sendo que a primeira é desenvolvida e a segunda adquirida; algumas capacidades misturam competência e habilidades, como a leitura por exemplo.¹¹ Para não restar dúvidas sobre o que é possível fazer quanto as habilidades, quando Lipman apresenta as variedades de habilidades cognitivas ele diz: “É provável que crianças muito pequenas possuam todas estas habilidades de maneira ainda rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades.”¹²

E supor que as crianças não têm condições de aprimorar suas habilidades seria subestimá-las. É possível fazê-lo com as crianças simplesmente porque elas possuem as mesmas ferramentas que os adultos para o pensar, porém, estes podem lidar com problemas mais complicados. O que não quer dizer também, que à medida que o indivíduo for amadurecendo, instantaneamente suas habilidades de pensamento melhoram em qualidade. As habilidades primárias de pensamento que um adulto possui pouco diferem das da criança, mas se ao longo da vida a pessoa for estimulada a aperfeiçoá-las saberá desempenhar com maior facilidade pensamentos mais complexos. “A natureza incumbiu-se da tarefa de fazer com que as crianças muito pequenas sejam investigadores naturais, espontâneos.”¹³

Há relações possíveis entre o aprender a raciocinar e o aprender a falar pelas crianças, são duas habilidades possíveis de serem ensinadas e elas reforçam uma a outra. Por que é possível e louvável o professor corrigir gramaticalmente as crianças na pré-escola, e o mesmo não pode ser aplicado ao raciocínio? Será que as crianças não entenderiam? É importante que as crianças sejam orientadas para usar bem a linguagem e notar as diferenças entre raciocínios sólidos ou não. Ao comparar as habilidades de pensamento com as consideradas habilidades básicas: leitura, escri-

ta, cálculo; Lipman mostra que as primeiras são fundamentais para o desenvolvimento das segundas, salienta o autor a necessidade de se desenvolver também a capacidade de raciocínio dos alunos.

2.2 A Comunidade de Investigação

“Um programa de raciocínio, de leitura e de comunicação e expressão deveria concentrar-se na estimulação das habilidades de pensamento e proporcionar às crianças a oportunidade de pensarem filosoficamente sobre idéias que lhes interessam, através de investigação dialógica cooperativa.”¹⁴

Esta citação contém dois aspectos de extrema relevância sobre o como é possível o desenvolvimento de habilidades de pensamento: o aspecto dialógico e o filosófico. Ambos caracterizam a comunidade de investigação sugerida por Lipman: “Não é raro confundir pensar *por* si próprio com pensar *para* si próprio e ter a noção equivocada de que o pensar solitário é equivalente ao pensar independente. Contudo, nunca estamos tão dispostos a pensar por nós mesmos como quando nos encontramos envolvidos numa investigação compartilhada com outros.”¹⁵ A noção de autonomia, que se pretende ao ensinar para o pensar, sugere a “independência, a autorregulação e autocorreção”¹⁶; o que não exclui o risco do individualismo, que deve ser evitado, já que para Lipman o pensar reflexivo é alcançado através do diálogo autêntico, onde o indivíduo reconhece a falibilidade de suas próprias idéias. O desejo de Lipman é produzir um ambiente humano em que cada pessoa dentro da comunidade possa ser reconhecida como tal, formando um ambiente receptivo à investigação onde os esforços dos alunos “para compreenderem serão estimulados e não frustrados.”¹⁷

Se formada uma comunidade de investigação, as crianças internalizarão os processos da mesma e os repetirão a sua maneira; sendo possível obter um produto através do movimento que os argumentos produzem, mas o mais importante é que se aprenda o processo de investigação. Ann Margaret Sharp em seu artigo de título *Algumas pressuposições da noção ‘Comunidade de Investigação’*, traz uma lista de comportamentos observáveis no aluno quando em uma comunidade de investigação, também Sylvia J. Hamburger Mandel e Isabel Cristina Santana no artigo: *Comunidade de Investigação e a Pré-Escola*, listam de forma prática os procedimentos para uma Educação para o Pensar: *aceitar correção dos colegas; ser capaz de ouvir, considerar idéias sem medo de rejeição ou de humilhação; ser aberto a novas idéias; preocupar-se com a consistência ao falar; fazer perguntas relevantes e adequadas; verbalizar relações entre meios e fins; respeitar os colegas; exigir critérios; dar e exigir boas razões; discutir questões com objetividade; mostrar sensibilidade ao contexto ao discutir conduta moral;*¹⁸ *deduzir inferências relevantes; investigar pressuposições questionáveis; procurar conseqüências significativas; explorar possibilidades e alternativas melhores; fazer juízos abalizados; explorar limites conceituais; definir termos; classificar objetos; analisar afirmações condicionais; construir analogias.*¹⁹

O processo de investigação sugerido por Lipman não é de uma mera conversação ou discussão, ele é dialógico, ou seja, possui uma estrutura, é ordenado por normas que em sua maioria têm uma natureza lógica. “Portanto, ao confrontarmos o diálogo e a conversação, não podemos deixar de perceber em uma conversa um processo onde o tom pessoal é acentuado porém o fio lógico é tênue, enquanto que

no diálogo ocorre exatamente o contrário.”²⁰ O diálogo também possui uma dinâmica própria que tenta através de um desequilíbrio constante caminhar em frente. Há uma progressiva passagem para o perfil da lógica quando se passa da conversação ao diálogo e este estaria entre duas extremidades: nem é livre de propósitos, nem apenas persuasivo. Retomando a discussão ética em torno deste tema, Lipman cita Martin Buber: “cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou os outros, considerando-os em relação à sua existência específica e presente, onde se voltam para eles com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre ele próprio e os outros.”²¹

Poderíamos citar também a caracterização dada a comunidade de investigação por Susan Gardner em *Investigação não é uma mera conversa*, onde salienta a importância da comunidade de investigação ser centrada na exigência da verdade e não no aluno ou no professor. Isso deve ocorrer porque a comunidade de investigação não propõe uma mera conversa que vai a lugar nenhum e está comprometida com o desenvolvimento de capacidades cognitivas: “a comunidade de investigação não deve ser um fim em si mesmo; o valor do pensar está no fato de que ele caminha em busca da verdade.”²² Para não cairmos na mera conversa e entrarmos em uma investigação genuína, Gardner sugere três atitudes essenciais, principalmente para o coordenador da comunidade de investigação: **Instigar o aprofundamento**: buscar causas; não deixar discussão desviar; não subjugar alunos (não menosprezar e/ou exigir demasiadamente). **Sensibilidade filosófica**: coordenador deve saber distinguir questões filosóficas; e manter a discussão filosófica. **Tenacidade**: deve-se manter o prazer de pensar na busca conjunta pela verdade; o coordenador deve ter “ideais norteadores” com cuidado para não controlar discussão e não perceber outros enigmas filosóficos que não estavam previstos.

Foi dito que a comunidade de investigação possibilitaria o desenvolvimento da investigação dialógica, privilegiando a reflexão e estimulando as habilidades cognitivas, visando um aprimoramento conjunto do pensar. Ou seja, Lipman tem por objetivo em sua sugestão educacional a excelência do pensar. “O pensar é natural mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada.”²³ E para chegar a um pensar de ordem superior, Lipman sugere a filosofia. A filosofia é a disciplina do pensar por excelência e permite desenvolvê-lo; é possível visualizar alunos com pensamento crítico: “ensinando-os a raciocinar através da filosofia e ensinando-lhes filosofia através do raciocínio.”²⁴ Daí a necessidade da comunidade de investigação ter um caráter filosófico em sua base. É preciso ensinar filosofia, pois é esta a disciplina preocupada com “a investigação humanística em relação a conceitos problemáticos, porém significativos”²⁵ e portanto, permitiria o desenvolvimento de habilidades cognitivas evitando que elas sejam mal empregadas.

“A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita.”²⁶

“Se a educação tem como objetivo a produção de crianças racionais, elas devem ser capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino. (...) As habilidades de raciocínio inerentes a cada uma das matérias teriam de estar explícitas e cultivadas em cada uma delas. E a sala de aula teria de se devotar ao raciocínio, à investigação, à auto-avaliação, até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva onde os professores são peritos tanto em cultivar a reflexão como em

comprometer-se com ela.”²⁷ Contudo, a filosofia a qual Lipman se refere para um currículo direcionado para crianças não é a árida e acadêmica das universidades. Na comunidade de investigação são utilizados textos que procuram revelar a realidade concreta dos alunos. “Para o pensar de ordem superior precisamos de textos que incorporam e, portanto, modelam, tanto a racionalidade quanto a criatividade.”²⁸

“Estudantes como estes (acríticos e refletindo sem imaginação) não se transformarão nos cidadãos reflexivos que uma democracia forte exige, como tampouco poderão almejar a produtividade e o respeito a si mesmos de que eles próprios necessitam enquanto indivíduos.”²⁹ As crianças utilizam³⁰ apenas $\frac{3}{4}$ de sua eficiência total em termos de pensamento, quando ingressarem na universidade provavelmente terão um rendimento medíocre, o que justifica a necessidade da melhora de todas habilidades e da sincronia entre elas. Sem deixar de lado a busca de significados e o aprendizado sobre o processo de julgar. Ou teremos sempre que admitir que: “Os conhecimentos que adquirimos nas escolas, acreditam os alunos, não são relevantes para a vida; são relevantes somente para os testes que nos impedem ou permitem entrar na vida”?³¹

“Finalmente, necessitamos da insistência da filosofia em relação à questão que, quando falamos de investigação, não nos referimos somente à investigação científica, e, quando falamos de metodologia, não nos referimos somente à metodologia científica.”³² Contraposição e diferencial de Lipman frente a outras teorias educativas que visam o pensar de ordem superior.

Da Complexidade de informações do mundo globalizado

1 A noção de complexidade

Para clarear este conceito, parte-se do texto: *O Problema Epistemológico da Complexidade* de Edgar Morin. Surgida do reconhecimento do problema da contradição, a complexidade vem sendo pouco referida enquanto problema epistemológico e reduzida muitas vezes à complicação (emaranhado de idéias). A complexidade “é o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com a e contra a lógica, com e contra palavras, com e contra o conceito. (...) Além disso, o problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital no nosso século: damo-nos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes.”³³

Morin extraí do que chama *biologia fundamental do conhecimento* a idéia de que todo ser vivo é auto-eco-organizador, ou seja, organiza a si mesmo e é composto de microorganismos (células) computadores, isto é, tratam informações, em uma dimensão cognitiva fundamental para a organização da vida.

“A computação comporta: 1) operações de separação, nomeadamente de distinção, de disjunção, de seleção, de rejeição; 2) operações de associação, de relacionamento, eventualmente de identificação. É a partir destas operações computantes que podem constituir-se, com a ajuda da linguagem, as atividades analíticas, que se fundam nas articulações e nas associações. E a computação, tornando-se cogitação (pensamento), permite hierarquizar e centrar as constelações de noções, de ideais, de representações.”³⁴

Toda teoria tem uma origem humana e está permeada por uma realidade sociocultural. Contudo, os sistemas de idéias são dotados de uma certa autonomia “objetiva”, uma realidade que não é biológica, e sim abstrata, possuindo uma vida doutrinária, fechando sobre seu próprio núcleo. E com isso: “sofremos de assustadoras doenças do espírito. A grande doença é o idealismo que esquece que as idéias são mediadores e tradutores; é a reificação das idéias em que a idéia se toma pelo real.”³⁵ Morin propõe que a epistemologia complexa trabalhe os limites do conhecimento percebendo melhor as “doenças” atuais, sem conceder o trono para uma ou mais ciências, insistindo no encadeamento de competências.

“E é neste sentido, creio, que podemos colocar-nos o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na relação com este mundo, para nos concebermos a nós na nossa relação com os outros e para nos concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal, a mais difícil de todas.”³⁶

2 - O Tratamento de informações

Lidar com as informações é uma tarefa muito difícil. Não é preciso ser um ‘sábio’ para perceber que vive-se hoje em um ambiente em que o volume de informações é muito maior que outros momentos da história da humanidade. Retomando Morin, os homens são seres computacionais, lidam com informações, que provêm principalmente do meio externo. Como ser seres auto-organizados recolhendo informações em uma complicação sem limites? A vida, em termos de espaço e tempo, de um ser humano torna-se hoje uma linha curta que não comporta este volume de informações. E este volume de informações encontra-se além de emaranhado, dentro da perspectiva da complexidade, não encontra-se sentido nem mesmo em supostos ‘momentos lógicos’

Em se tratando de um mundo que se pretende globalizado, fazer uma análise da complexidade de informações não é fundamental só do ponto de vista epistemológico como foi dito, mas também ético.

O tratamento das informações de um mundo globalizado envolve uma complexidade cultural sem limites. E saber organizar estas informações significa reconhecer o outro enquanto sujeito também deste mundo globalizado. Significa respeitar o espaço sociocultural de uma rede miúda de ‘nações’ e/ou ‘tribos’³⁷ Tarefa esta das mais difíceis e que permite a alguns ‘céticos’ afirmarem que a globalização é impossível ou a alguns ‘pessimistas’ afirmarem que resultará na dominação de uma ‘bloco’ sobre outro.

A busca de sentido é importante neste contexto e envolve uma certa complexidade também, por se tratar de um globo diversificado em termos culturais. O que faz sentido para um, o faz também para o outro?

A busca de limites não seria também uma tarefa ética necessária? Ou tudo é permitido em prol do respeito ao outro? A reflexão sobre o mundo globalizado não envolveria o como cada comunidade quer viver e o quanto lhe será acrescentado ou retirado quando em relacionamento com outras comunidades do mundo. Para isso é preciso ouvir a todas comunidades e é preciso que elas possam continuar opinando. Como fazer um ambiente democrático que permita um intenso diálogo?



complexidade de informações por ser ela essencialmente interdisciplinar.

“A integração das habilidades de pensar em cada um dos aspectos do currículo aguçaria a capacidade de as crianças fazerem conexões e estabelecerem distinções, definirem e classificarem, avaliarem objetiva e criticamente informações fatuais, lidarem reflexivamente com a relação entre fatos e valores e diferenciarem suas crenças e aquilo que é verdade da sua compreensão do que é logicamente possível. Essas habilidades específicas ajudam as crianças a escutarem melhor, aprenderem melhor e a se expressarem melhor. Portanto, essas habilidades específicas são transportadas para todas as áreas acadêmicas.”⁴⁰

A filosofia permite o pensar nas disciplinas, sobre elas e entre elas. No primeiro caso porque a filosofia pode ensinar aspectos genéricos do pensamento que são comuns a todas disciplinas; no segundo porque a filosofia permite pensar sobre a própria metodologia de uma disciplina, o que nem sempre é feito pelos profissionais da disciplina (exemplo: filosofia da matemática); e entre as disciplinas a filosofia pode servir de estímulo à comunicação na linha divisória que as disciplinas traçam sobre si, evitando o “provincianismo que muitas vezes acompanha a especialização profissional.”⁴¹

A filosofia enquanto interdisciplinar também pode fazer parte de um currículo que pretende educar para o pensar de forma transversal. Pode-se inserir a lógica, a estética, a ética, a metafísica, a epistemologia, a filosofia social e a filosofia das ciências, enquanto bases temáticas da Filosofia, nas disciplinas já existentes; sugere Lipman em seu artigo *A Filosofia e o Desenvolvimento do Raciocínio*. Onde acrescenta de forma elucidada: “Se desejamos estudantes competentes em habilidades primárias de raciocínio e sem elas não pode haver competência nas habilidades de raciocínio de ordem superior não temos outra escolha senão a Filosofia.”⁴² Em *O Pensar na Educação*, Lipman retoma esta noção de transversalidade mostrando como a filosofia “é uma matéria miscível que permeia as outras disciplinas, enriquecendo-as.”⁴³; através de dimensões processuais que seriam as já citadas áreas filosóficas.

Esboço de conclusão

Pode-se afirmar sobre o Lipman que seu principal objetivo (e/ou sugestão) em relação a educação refere-se ao aprimoramento do pensar, o que é possível com o desenvolvimento de habilidades de pensamento, utilizando-se da filosofia. E que ele apresenta uma proposta que permite viabilizar o seu objetivo que é a comunidade de investigação. Portanto, está provado teoricamente que é possível ensinar filosofia para desenvolver habilidades cognitivas, o que é necessário para um pensar melhor, sendo necessária a filosofia também para a busca de sentido no mundo atual, o que pode ser considerado como outro objetivo fundamental para o autor. Se a filosofia é inteligível no contexto atual (?) ainda não pode-se afirmar.

Para finalizar apenas lançar novas questões que podem servir de pretexto para *novas investigações*: A justificativa sobre o ensino de filosofia é necessária? A filosofia não se justifica por si mesma? A discussão sobre como a filosofia deve ser ensinada é tão importante quanto o que é filosofia? Pode-se ensinar conjuntamente filosofia e a filosofar? A educação só visa fins “mercadológicos”? Pensando pode-se ser feliz? É preciso pensar para ser feliz? Qual a relação entre filosofia, felicidade e utilidade?

BIBLIOGRAFIA

- GAZZARD, Ann. A Filosofia para crianças e a disciplina de filosofia. In: *A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica*. Coleção Pensar vol. IV São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997
- SHARP, Ann M. Algumas pressuposições da noção 'Comunidade de Investigação'. In: *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar - vol.I São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.
- MANDEL, Sylvia J. Hamburger e SANTANA, Isabel Cristina; Comunidade de Investigação e a Pré-Escola. *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. Coleção Pensar vol. II São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.
- LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*; trad.: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. *A filosofia vai à escola*; trad.: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio. In: *A Comunidade de Investigação e o Raciocínio Crítico*. Coleção Pensar - vol.I São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995.
- _____; SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*, trad.: Ana Luiza Fernandes Falcone São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- SÁTIRO, Angélica e WUENSCH, Ana M. *Pensando Melhor - Iniciação ao Filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- SÁTIRO, Angélica. *Com diálogos, relatos e reflexões*. Belo Horizonte: Cultura, 1998.
- GARDNER, Susan. Investigação não é uma mera conversa. In: *A Filosofia e o Incentivo à Investigação Filosófica*. Coleção Pensar vol. IV São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1997
- MORIN, Edgar. *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América,

NOTAS

1. In: *Filosofia na sala de aula*, p. 40.
2. Expressão um tanto redundante. Há saber que não envolve a dimensão prática?
3. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p.117
4. *Ibid.*, p. 46.
5. *Ibid.*, p. 117
6. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 79.
7. *Ibid.*, p. 73.
8. *Ibid.*, p. 184.
9. *Ibid.*, p. 33.
10. *Ibid.*, p. 118.
11. Pode-se entender a partir da leitura das páginas 201 e 202 do livro *O Pensar na Educação*, que habilidades de pensamento como as de organização de informações,

por exemplo, envolvem atos mentais como identificar semelhanças e diferenças, que é uma competência que todo ser humano possui e que pode ser desenvolvida, permitindo ao final da conjugação de habilidades primárias adquirir a habilidade de organização de informações.

12. *Ibid.*, p. 65 - grifo meu.

13. *Ibid.*, p. 119.

14. Matthew LIPMAN, *Filosofia vai à escola*, p. 121.

15. Matthew LIPMAN, in: *Pensando Melhor* de Angélica SÁTIRO e Ann WUENSCH, p. 96.

16. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 82.

17. *Ibid.*, p. 119.

18. Ann M. SHARP, *Algumas pressuposições da noção 'Comunidade de Investigação'*, pp. 7-8.

19. Sylvia J. Hamburger MANDEL e Isabel Cristina SANTANA, *Comunidade de Investigação e a Pré-Escola*, pp. 16-7

20. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 335.

21. Martin BUBER, *On Philosophical Dialogue*, *Boston College Studies in Philosophy* 3 (1974), pp. 56-85.

22. Susan GARDNER, *Investigação não é uma mera conversa*, p. 19.

23. Matthew LIPMAN, *Filosofia na sala de aula*, p. 34.

24. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 164.

25. *Ibid.*, p. 51.

26. *Ibid.*, p. 51.

27. Matthew LIPMAN, *A Filosofia vai à escola*, p. 23.

28. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 313.

29. *Ibid.*, p. 44.

30. Segundo pesquisas às quais Lipman refere-se.

31. *Ibid.*, p. 152.

32. *Ibid.*, p. 381.

33. Edgar MORIN, *O Problema Epistemológico da Complexidade*, p. 14.

34. *Ibid.*, p. 24.

35. *Ibid.*, p. 32.

36. *Ibid.*, p. 34.

37. Refere-se aqui não só às diferenças culturais entre os atuais países, onde alguns podem ser tomados como tendo organização tribal se comparado a outros; mas, também, às tribos que existem no interior de sociedades tidas como organizadas, que eticamente podem até comprometer mais que as primeiras.

38. Matthew LIPMAN, *Filosofia na sala de aula*, p. 32.

39. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 172.

40. Matthew LIPMAN, *Filosofia na sala de aula*, pp. 35-6.

41. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 381.

42. Matthew LIPMAN. *A Filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*, p. 28.

43. Matthew LIPMAN, *O Pensar na Educação*, p. 209.