

Uilson Linck

REFLEXÃO COMO CAMPO DE TRABALHO ENTRE
EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o professor Dr. Astor Antônio Diehl.

Passo Fundo

2008

RESUMO

Esta dissertação analisa a relação da filosofia com a educação, tomando como idéia central a reflexão. Tem sua gênese em uma pergunta feita por estudantes do Curso Normal: afinal, para que filosofia na educação? A relação da filosofia com a educação é um campo muito promissor, tanto do ponto de vista filosófico quanto no âmbito pedagógico. A filosofia é interpelada sobre sua utilidade. A filosofia da educação também é questionada sobre sua proficuidade. Tais questões trazem em seu cerne a necessidade de conceituar filosofia e educação, o que é feito no desenvolvimento do trabalho com vistas a construir uma argumentação orientada por uma perspectiva problematizadora e dialógica da educação. Para tanto, procede-se a uma pesquisa bibliográfica, na qual se destaca a obra *Como pensamos*, de John Dewey. Segundo Dewey, a filosofia encontra a pedagogia quando tenta compreender o mundo e a vida em sua totalidade, sempre ávidas por novos conhecimentos. O ato de ensinar é permeado por diferentes compreensões acerca do conhecimento, da razão e da ciência. O saber do mundo não está restrito à filosofia e à pedagogia. A prevalência de uma razão metafísica ou de uma visão fechada de ciência influencia diretamente as teorias e ações pedagógicas. Finalmente, filosofia e educação encontram uma mediadora: a reflexão. Não existe a possibilidade de parar de pensar, e o pensamento ordenado é reflexivo. O professor deve ser um pensador que com curiosidade e criatividade promove a construção do seu conhecimento e o de seus alunos.

Palavras-chave: Filosofia, Educação, Reflexão, Dewey.

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship of philosophy on education, taking as the central idea reflection. It has its genesis in a question asked by students in the normal course: after all, so that philosophy in education? The relationship of philosophy to education is a very promising field, from both a philosophical as in teaching. The philosophy is questioned about its usefulness. The philosophy of education is also questioned about their usefulness. These issues bring in his heart the need to conceptualize philosophy and education, which is made in the development of work in order to build an argument guided by a perspective problematizing and dialogic education. To that end, it was a literature search, which highlights the work as we think of John Dewey. According to Dewey, the philosophy is the teaching when you try to understand the world and life in its entirety, always greedy by foreground. The teaching is permeated by different understandings about the knowledge of reason and science. Know the world is not restricted to philosophy and pedagogy. The prevalence of a metaphysical reason or a closed vision of science directly influences the educational theories and actions. Finally, philosophy and education are a mediator: a reflection. There is the possibility to stop thinking, and reflective thinking is ordered. The teacher must be a thinker with curiosity and creativity that promotes the construction of his knowledge and that of their students.

Keywords: Philosophy, Education, Reflection, Dewey.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 5 |
| 2 | FILOSOFIA E EDUCAÇÃO..... | 11 |
| 2.1 | A filosofia..... | 13 |
| 2.2 | Educação e pedagogia..... | 19 |
| 2.3 | Aproximação entre filosofia e educação..... | 24 |
| 3 | RAZÃO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO..... | 33 |
| 3.1 | O conhecimento humano..... | 34 |
| 3.2 | A razão..... | 36 |
| 3.3 | A ciência..... | 39 |
| 4 | UMA POSSIBILIDADE: A REFLEXÃO..... | 53 |
| 4.1 | História de coruja..... | 54 |
| 4.2 | A reflexão..... | 57 |
| 4.3 | A filosofia e os professores..... | 69 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 76 |
| 6 | REFERÊNCIAS..... | 82 |

1 INTRODUÇÃO

São infundáveis as vezes que um filósofo escuta a afirmação de que a filosofia não serve para nada. Tal afirmação vem do senso comum, da ciência e, o que é pior, de alguns filósofos. Na maioria das vezes o que se está questionando é a instrumentalidade da filosofia. Como vai ser utilizado tal saber? E uma pergunta torna-se inevitável, para que filosofia?

‘Afinal, para que Filosofia?’. É uma pergunta interessante. Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, ‘Para que matemática ou física?’ ‘Para que geografia ou geologia?’(...) Mas todo mundo acha muito natural perguntar: ‘Para que Filosofia?’.¹

Tal pergunta traz à lembrança um manual de filosofia utilizado pelos estudantes do Ensino Médio². O texto contém uma charge: o rapaz, ao concluir a Educação Básica, precisa escolher uma profissão (vestibular). Ele manifesta para família o desejo de estudar filosofia. A família reunida dá a sua opinião. O pai diz: *Filho meu não faz filosofia*. A mãe opina, dizendo: *Queria tanto que meu filhinho fizesse medicina*. A irmã deseja que o irmão faça arquitetura: *É tão charmoso*. A opinião do padre: *Vadiar é pecado. É justificável indagar da utilidade de qualquer matéria de ensino. Mas lembremos que essa utilidade pode ser julgada sob diferentes pontos de vista*.³ O senso comum coloca a filosofia como uma atitude de estar sem fazer nada ou divagar. Em uma sociedade utilitarista como a atual, onde tudo tem de trazer algum lucro imediato, a filosofia, com certeza, sofre muitas críticas.

Nem sempre as pessoas têm a nítida noção do poder das idéias. Hoje as doutrinas filosóficas estão nas ruas, nas conversas de bar, nos telejornais e as pessoas as apreendem sem se darem conta. Conhecimentos técnicos existem aos milhares, o que realmente interessa é a análise de como toda essa tecnologia pode tornar as pessoas mais humanas e felizes.

¹ CHAUI, Marilena. *Convite a Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003. p.19.

² O manual em questão trata-se do livro, *Filosofando: Introdução à filosofia* de Maria de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. São Paulo: Moderna, 1993. p.294.

³ DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.17.

A ênfase exacerbada nos conhecimentos de ordem técnica pode culminar em um tipo de barbárie. Ou seja, em uma condição onde a maioria das pessoas alienam seu direito de pensar em outrem. Diante desta atitude, o ser humano desconhece o sentido de sua vida e se apega a mesquinhas, a pormenores do cotidiano.

O homem contemporâneo pensa que contemplar é uma atividade restrita aos monges ou filósofos. Os alunos não querem refletir, querem que a velocidade do vídeo game seja adaptada às atividades de sala de aula. O objetivo do vídeo game é sempre avançar, mudar de fase a qualquer custo, contemplar o passado e ,aprender com ele, é perda de tempo.

A filosofia tem o seu futuro garantido com uma missão bem clara, mas cada vez mais difícil: explicitar para as pessoas o poder das idéias. Visto que as idéias anteriormente relacionadas já foram pensadas, refletidas por inúmeros filósofos, não está em discussão sua originalidade. Devem ser vistas como mais uma tentativa de refletir o papel da filosofia ou “Para que filosofia na educação?”.

Existe uma motivação pessoal em torno da pergunta para que filosofia da educação? No magistério público do estado do Rio Grande do Sul, existem as escolas de educação básica, na modalidade normal. Dentre estas escolas, uma em particular, a Escola de Ensino Básico Nicolau de Araújo Vergueiro, na cidade de Passo Fundo. Uma das disciplinas que as futuras professoras devem ter conhecimento, leva o nome de *Fundamentos Filosóficos*. Nas primeiras aulas, as alunas indagam seus professores sobre a utilidade da filosofia para a educação. Querem saber qual é o papel da filosofia na sua futura prática docente. Ano após ano, o questionamento é recorrente.

Existe uma necessidade de refletir sobre qual o papel da filosofia e sua relação com a prática educativa. Não é raro os professores (filósofos) terem dificuldades em dar respostas satisfatórias a esse questionamento. O objetivo desta dissertação não é o de esgotar o assunto, mas vislumbrar uma relação entre filosofia e educação dentro da perspectiva da filosofia da educação dando respostas à pergunta.

O que justifica o estudo da temática filosofia e educação é que diariamente professores e estudantes colocam-se questões que são tacitamente filosóficas. O professor pergunta o motivo de estar ensinando, ou o aluno indaga sobre os motivos de ir à escola. Essa filosofia que procura compreender a educação nas suas mais diversas relações torna-se necessária na formação dos futuros professores.

O filósofo norte-americano John Dewey propõe , como essência de toda filosofia, a filosofia da educação, pois ajuda a estudar como construir o mundo. *Se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se até definir a filosofia como a teoria geral da educação.*⁴ Este pequeno pensamento remete ao seguinte questionamento. Por que mesmo a filosofia deve participar da educação?

A Filosofia, como reflexão radical sobre todos os domínios da existência humana, coloca primeiro, no que concerne à educação, estas questões fundamentais: o homem necessita ser educado? Pode ser educado? O que é a educação? Educação pode ser instrumento de libertação do homem?⁵

O grifo nessa citação fica com a palavra reflexão, pois está intimamente ligada à atitude filosófica. O filósofo pergunta *o que é, como é e por que é*, tais perguntas, primeiro são dirigidas ao mundo e depois , ao próprio pensamento. A reflexão, nesse caso, é uma volta para si mesmo, é quando o pensamento examina, compreende e avalia o próprio ato de pensar e suas implicações. Esse pensar radical sobre o pensamento também se estende à compreensão da realidade circundante, ou seja, às ações realizadas ou a serem realizadas.

Por isso a filosofia da educação tem um lugar bem demarcado, não se confundindo com as ciências que ajudam na compreensão dos problemas relativos à educação. Um de seus papéis é promover a reflexão.

Assim, esta dissertação tem como enfoque principal a idéia de que a reflexão filosófica se faz necessária no âmbito educacional. Essa necessidade está em dar à educação uma visão global.

Torna-se necessário, dessa forma, conceituar filosofia e educação dando um enfoque especial na relação entre ambas. Também é preciso estudar as relações entre razão, ciência e modernidade na concepção de uma razão instrumental bem como fazer sua crítica, ponderar sobre uma possibilidade, uma alternativa ao domínio da razão instrumental, reabilitando a reflexão filosófica.

Rabuske comenta⁶ sobre a crise da razão ou *síndrome de desvalorização* da filosofia. A educação também passa por uma desvalorização, um sentimento de

⁴ DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1959. p.362.

⁵ GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.p.31.

⁶ RABUSKE, Edivino A. *O homem na pós-modernidade*. Cadernos da FAFIMC, Viamão, n.17, p. 49-58, Jan./Jun. 1997.

impotência, uma falta de direcionamento. A contribuição da filosofia para essa problemática será dar uma visão mais global, conduzindo a uma reflexão de onde se está e até onde se quer chegar.

Várias correntes filosóficas deram a sua contribuição para a relação educação e filosofia. Diante da quantidade de informações sobre esta problemática, foi feita a opção por uma visão onde filosofia e pedagogia andem juntas.

A filosofia da educação pode superar o simplismo que muitas vezes ela mesma alimenta. Vários educadores filósofos colocam como missão o “pensar sobre”, uma postura essencialmente metafísica. Encarnam como missão divina, dada aos filósofos, quebrar o domínio da razão instrumental. O objetivo aqui não é colocar a filosofia acima de todas as ciências humanas, nem tão pouco elegê-la como detentora de todas as verdades educacionais. A formação de um filósofo (não necessariamente de todos) pede que vá além do praticismo utilitarista, mas não lhe dá o direito de “olhar de cima de um pedestal” “na arrogância de ser o único a poder desvelar o mundo.

Existe uma grande quantidade de informações sobre filosofia e educação. Possui-se, no entanto, a intenção de delimitar o tema a dois propósitos básicos: definir filosofia e educação e suas relações com a racionalidade instrumental. Um dos pontos de partida para o embasamento teórico são duas idéias de Flickinger. O referido autor publicou um artigo intitulado *Para que filosofia da educação? 11 teses*⁷. Duas teses são pertinentes nesse momento: a primeira que trata da (diferença entre filosofia e teoria da educação) e a segunda, sobre (a filosofia como ferramenta para quebrar o domínio da racionalidade instrumental). Vale lembrar que não serão discutidas a fundo as teses, elas servirão de balizas para organizar o texto.

Os passos metodológicos perpassam por um onde começar? Começar definindo filosofia e educação. Questões a serem defendidas? A relação da filosofia com a educação e, levantado como possibilidade, o pensamento reflexivo em um contexto de domínio da razão instrumental. Toda a argumentação terá uma orientação problematizadora e dialógica sobre a educação. O enfoque estará na busca do conhecimento de uma forma simples, porém crítica.

⁷ O artigo está publicado no livro *Sobre filosofia e educação subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*, relativo ao I seminário internacional sobre filosofia e educação promovido pela faculdade de educação e o Instituto de Filosofia e ciências humanas da Universidade de Passo Fundo. DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Coord.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

A pesquisa será bibliográfica, tendo como procedimentos, a leitura de manuais e obras de filosofia e educação. A partir das leituras se fará uma sistematização de idéias e a construção do texto com argumentos motivados pelas leituras de outros autores. Quanto à apropriação de idéias, essas serão referenciadas em forma de citações. Por fim uma exposição de argumentos baseados nos princípios do autor diante do tema a ser pesquisado. O objetivo do texto é o de informar o leitor e levá-lo à fruição de novas idéias.

No primeiro capítulo o apoio argumentativo tem a orientação dos manuais de filosofia, o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano. Para falar de filosofia da educação, será necessário conceituar filosofia e educação e, se possível, construir um paralelo entre as duas. Duas obras de Dewey também são importantes para construção do capítulo: *Vida e educação e Democracia e educação*.

O capítulo sobre racionalidade instrumental tem como objetivo fazer um panorama de como o conhecimento racional pode ser, de certa forma, influenciado pela ciência e pela racionalidade instrumental. Tais considerações vão implicar uma abordagem das ciências humanas e da educação. Tendo como proposta uma crítica à razão instrumental sob a ótica das ciências humanas, dando ênfase ao conhecimento filosófico. Vale discorrer um pouco sobre conhecimento, razão, ciência e suas implicações sobre a educação.

A necessidade do capítulo estará em versar sobre o valor do conhecimento como atividade humana. Atividade essa não de qualquer natureza, mas orientada pela especificidade de ser racional. O homem racional, por essência, vê sua racionalidade ser direcionada para instrumentalidade. Chegando a ponto de questionar a própria racionalidade, levando-se em conta que o pensamento moderno (que prospera na ciência) também influencia as ciências humanas. O estudo não é sobre eles, mas auxiliam nessa análise, as idéias de Kuhn, Bachelard e Popper. Enfim, como a razão instrumental, alimentada pela ciência, influencia as ciências humanas e interfere em nosso problema que é filosofia e educação.

O terceiro capítulo parte do pressuposto de que homem também aprende através de histórias - metáforas da condição humana. Uma história torna-se especial no contexto desta dissertação. Uma narrativa sobre a coruja: ave símbolo da filosofia. Biologicamente a coruja mostra-se muito bem preparada para caça, possui olhos grandes, seu girar da cabeça e sua grande concentração na presa evidenciam-se. Mesmo com todos estes artifícios naturais, ela ainda sofre de preconceitos por parte dos seres humanos. Vista como agourenta pelos homens, empresta sua capacidade de caçar para uma analogia com a

capacidade racional do homem. Doravante foi protetora de Atenas; atualmente é símbolo do conhecimento racional.

O ar parado, introspectivo da coruja pode ser comparado a um momento de reflexão. Diante de um mundo célere por progresso, motivado por uma razão que instrumentaliza o homem, o mocho faz o homem lembrar de sua porção reflexiva.

A reflexão pode ser traduzida como pensar, atividade da qual o homem não consegue furtar-se. Mas segundo Dewey, não existe uma fórmula, uma receita de como se deve pensar. O sensato acontece quando, diante de um novo aprendizado, o homem faz uma retomada e reflete acerca do ocorrido.

Porém, nem tudo que vem à mente é racional ou digno de algum crédito. Existe uma orientação, que é a busca da verdade. Alcança-se a verdade quando acontece a superação de um grande empecilho ao crescimento do homem: a ignorância.

Quando a reflexão orienta a teoria e a prática, os professores mudam sua postura com relação ao ato educativo. Diante disto, Adorno defende a filosofia como disciplina acadêmica que impulsiona os mestres a refletirem sobre si mesmos e sobre sua produção cultural.

O eixo principal para a argumentação sobre a reflexão reside na obra *Como pensamos* do filósofo norte-americano John Dewey. A reflexão, tal como o pensamento, não acontece de forma fortuita, mas precisa de ordenamento e esforço. É pelo pensamento que se distinguem homens e animais, no entanto, pensar é uma disposição pessoal.

Os três capítulos mantêm uma unidade quando colocam em choque dois modelos de racionalidade: um absolutizante e instrumental e outro com inclinação para reflexão e crítica. A filosofia e a ciência já foram metafísicas e totalizadoras, mas também podem ser críticas e reflexivas, cabe ao professor a escolha. A sugestão é o uso de uma filosofia mais crítica, de uma ciência mais humana, para uma educação reflexiva.

2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Na educação de um homem sábio e esclarecido, sempre se deve ter em mente o que se quer dele durante o processo educativo. Para saber, é preciso perguntar como vive este homem, qual a finalidade de sua vida e do que é capaz, de sua natureza humana, do sentido da vida e do seu lugar neste mundo.

Quando se faz uma reflexão sobre o significado da educação dentro da vida humana, mais cedo ou mais tarde, entra-se nas questões filosóficas da educação. Uma pergunta torna-se inevitável. O que é a filosofia e qual é a sua contribuição para a educação?

Assim sendo, neste capítulo pretende-se definir o que é filosofia e o que é educação. Também analisar a relação existente entre o conhecimento filosófico e a educação, justificando assim a existência de uma filosofia da educação. Tal empreitada vai ser orientada por algumas idéias do filósofo norte-americano John Dewey⁸. Pode haver algum estranhamento quanto à escolha do autor por ser rotulado, às vezes, de instrumentalista. Porém, quando alguém afirma que *A verdadeira liberdade, é intelectual, reside no poder do pensamento.*⁹ Pensamento este que tem como principal anseio libertar o homem através da reflexão, pois caso contrário se *Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influencias exteriores*¹⁰, tal pensador não pode ser rotulado de instrumentalista.

Para relacionar filosofia e educação, é necessário conceituar ambas. Também evocar algumas diferenças entre elas. No que diz respeito à filosofia e educação, um pensamento inicial fica a cargo da primeira tese do artigo, supracitado de Flickinger, no qual ele afirma:

I Tese

Qualquer resposta à pergunta “para que filosofia da educação?” exige, em primeiro lugar, o entendimento referente ao conteúdo desse termo, pois a pergunta

⁸ Nasceu John Dewey em 1859. Esse filho da zona rural de Vermont haveria de tornar-se a expressão do método da investigação disciplinada como principal fator e instrumento de liberdade, na complexa sociedade industrial de nossos dias. EDMAN, Irwin. *John Dewey, sua contribuição para tradição americana*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960. p.16.

⁹ DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.p. 96.

¹⁰ Idem p.96.

pressupõe uma diferença específica entre filosofia e teoria da educação, a partir da qual deveria ser possível compreender a função da reflexão filosófica dentro do campo amplo do agir pedagógico e sua fundamentação teórica.¹¹

Se a filosofia da educação tivesse como missão única e exclusiva arrazoar sobre a problemática pedagógica, não estaria cumprindo seu papel como filosofia. Para essa função, temos a didática. Seu papel é propor uma abordagem filosófica da educação. Se fosse tomada como serva de uma postura didática, então sua função não passaria de juíza nos embargos, um instrumento da pedagogia. Agora tomada no seu devido papel, irá propor a necessidade da reflexão dentro do processo visto como pedagógico. Enfim, a filosofia não é um instrumento da pedagogia, tampouco, uma vigia que olha de longe com o intuito de censurar por julgar-se detentora de todas as verdades. Sua função é trazer a reflexão para o campo pedagógico (não que essa não exista), mas uma reflexão permeada pelos saberes filosóficos.

A filosofia da educação, como disciplina acadêmica, sofre influências das mais variadas tendências filosóficas. A pessoa que elabora o programa ou o professor que ministra a disciplina segue uma orientação filosófica própria. Tal orientação pode ser existencialista, positivista, marxista, enfim, a mais variada possível. O que não pode faltar nas diversas abordagens, para que sejam chamadas de filosofia da educação, é a manutenção de uma função específica. Qual seria essa função? Ou: *tomada de consciência quanto à necessidade de uma postura refletida enquanto constituída do processo educacional*¹² Uma ação refletida sobre os problemas filosóficos da educação pressupõe que tais problemas digam respeito diretamente ao homem, suas ações, os conhecimentos que produz com suas devidas implicações à natureza, à cultura e aos valores.

O que é filosofia da educação? Para responder a esta pergunta, antes se deve responder ao que é filosofia (o mesmo vale para a educação). Até mesmo, ao responder sobre a filosofia, ainda resta como problema a quantidade de definições sobre filosofia. Para o público em geral, é difícil de entender por que os próprios filósofos não conseguem chegar a uma resposta derradeira sobre a própria filosofia. Para os filósofos, definir filosofia, é um dos grandes problemas do filosofar. Há quem diga que a quantidade de

¹¹ FLICKINGER, Hans-Georg in DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Coord.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.p. 199-200.

¹² FLIKINGER, Hans-Georg in DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Coord.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. P.199.

respostas sobre a filosofia é prova contundente de seu fracasso como saber. Porém, para outros, pode indicar a vitalidade do pensamento humano que dá as mais variadas soluções a um determinado problema.

A primeira tarefa é uma tentativa de definir filosofia. Tal definição não pode ser tomada como definitiva ou a mais verdadeira. A proposta é ajudar o leitor a entender um pouco o universo filosófico bem como o da educação, tendo em vista a aproximação dos dois.

Neste momento torna-se pertinente elucidar o que é a própria filosofia, suas questões e o homem por trás dela: o filósofo. Como é filosofia da educação, localizar o conceito de educação e pedagogia e, no final, estabelecer a relação entre a filosofia e a educação.

2.1 A filosofia

A filosofia foi transformada pelo senso comum, com o passar dos anos, em algo distante e demasiadamente intelectualizado. O imaginário popular não consegue elaborar uma definição de filosofia que vá além da sua imagem do filósofo. Imagem essa que o estiliza como uma pessoa maluca que padece nos seus devaneios. Fica claro uma das dificuldades, separar o filósofo da filosofia. Uma definição simplista de filosofia é a de que “todos somos filósofos”. Porque de alguma forma o homem faz o exercício da curiosidade e tem um hábito indispensável ao filósofo: o perguntar.

É bem verdade que, aquele dia, perdido nos primórdios da humanidade, em que o homem, já saciado das suas necessidades fisiológicas, deitou na entrada da sua caverna e observou o céu estrelado, esboçando admiração, dessa admiração veio o questionamento sobre a origem do que estava contemplando. Principiava – se no ato de filosofar.

Nesse homem primitivo já estava presente uma das características básicas, fundamentais do ser humano, sua curiosidade. Necessitava saber mais, essa argúcia o fez povoar o planeta, provando ser o homem um explorador nato. Não há mãe que não se deparou com um filho “arteiro”, “mexeriqueiro”. O desconhecido move as crianças para uma busca que extrapola o seu cotidiano. *O ato de filosofar alimenta-se da perplexidade, característica primordial do homem que se defronta como uma realidade que ele não consegue compreender de imediato. Platão e Aristóteles chamam essa atitude de espanto,*

perplexidade.¹³ Com o passar dos anos, as perguntas não são mais tão óbvias. O homem fica embevecido pelos seus afazeres que não pergunta mais. Jostein Gaarder, em seu *best seller*, *O mundo de Sofia*, elabora uma máxima, definindo o que seria necessário para ser um bom filósofo. Que diz: *A única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas*.¹⁴ Gaarder alerta sobre o fato de deixar o dia-a-dia transformar todos os acontecimentos em algo comum. A curiosidade básica não pode ser substituída pelos afazeres diários. O sujeito não pode se furtar de abrir a caixa de Pandora, a caixa mitológica libera os perigos, mas também estimula o progresso humano.

Pode-se afirmar que todos os homens são filósofos. Todos, em certo momento, questionam-se ou se admiram com as coisas. Isto pode até ser um ponto pacífico, no entanto, existem questões que extrapolam o mundo cotidiano. Tais questões não dizem respeito apenas à aquisição de informações técnicas, mas buscam ir além das mesmas. São as chamadas questões filosóficas. No jargão filosófico mais comum é a busca pela sabedoria. Lembrando o exemplo do homem da caverna que foi citado anteriormente: existiu um momento em que a técnica de caça resolveu seu problema biológico, fisiológico de alimentação. No momento em que se extrapola essas necessidades, vem o próximo passo: refletir o mundo ao seu redor e suas próprias ações.

Filosofia significa, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. *A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e Sofia. Philo deriva-se de philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra Sophos, sábio*.¹⁵ Assim, o "filósofo" seria aquele que ama e busca a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. A tradição atribui ao filósofo Pitágoras de Samos (que viveu no século V antes de Cristo) a criação da palavra. Filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, estima-o, procura-o e o respeita.

Por que a filosofia deve ser estudada? Qual a sua importância? É uma questão a ser ponderada, em vista do fato que muitos homens, influenciados pela ciência e pelos negócios práticos, tendem a achar que a filosofia não ultrapassa os inúteis passatempos da vida.

¹³ GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U. 1987.p.03.

¹⁴ GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.p.27

¹⁵ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003. p.17.

Uma visão que restringe a filosofia a mero passatempo é resultante de uma concepção errônea do sentido da vida humana bem como dos bens que a filosofia busca. As ciências, através de suas técnicas e tecnologias, atingem as pessoas mesmo que não queiram. Portanto, o estudo das ciências, é necessário não somente porque afeta quem as estuda, mas também porque tem efeitos sobre todos os homens. O valor da filosofia aparece quando são necessários os estudos dos efeitos da ciência sobre a vida dos homens.

Para determinar o valor da filosofia, o homem deve libertar-se da visão dos *homens práticos*.¹⁶ O homem prático é alguém que reconhece apenas as necessidades materiais, acha que basta alimentar o corpo. Tal homem não dá importância ao conhecimento, esquece que, quando todas as necessidades do corpo forem saciadas, ainda restará muito a se fazer para o entendimento de seu mundo. O ato de refletir é tão valioso quanto às necessidades práticas. É e no desenvolvimento da reflexão que reside o valor da filosofia.

A filosofia, como um estudo, visa ao conhecimento. Seu conhecimento busca a unidade de todas as ciências. Faz um exame crítico dos alicerces das nossas convicções bem como dos nossos preconceitos. Recicla e “escaneia” nossas crenças. Sua limitação está em dar respostas definitivas aos questionamentos fomentados por esse exame. Um cientista terá as respostas mais definitivas dentro de sua especialidade, já o filósofo incutirá mais dúvidas.

O valor da filosofia pode ser buscado na sua incerteza. Uma pessoa que não tem algum lampejo de filosofia em sua vida caminha com os preconceitos advindos do senso comum, suas crenças e hábitos imitam seus pais. Tudo o que não for habitual será rejeitado. Quando a filosofia começa, a ironia socrática faz o homem perceber que suas respostas eram incompletas e falhas. A filosofia é incapaz de definir qual a resposta é a verdadeira, mas com certeza, levanta tantas dúvidas quanto forem necessárias para ampliar os pensamentos do homem. Enquanto ele diminui a possibilidade de uma única resposta, ela aumenta a possibilidade do que as coisas podem ser.

A visão filosófica contempla algo que extrapola o simples viver por instintos. O homem pode viver encerrado nos seus interesses particulares ou abrir sua mente para um mundo que vá além de seus instintos. É uma luta eterna para viver uma liberdade mais plena e produtiva.

¹⁶ Nomenclatura utilizada por Bertrand Russell. *Os Problemas da Filosofia*. Bertrand Russell 1912.

Em todos estes anos de existência, a filosofia tomou os mais variados caminhos. Se percorrermos a história da filosofia, poderemos encontrar tantos conceitos de filosofia quanto são propriamente, os filósofos ou sistemas filosóficos.¹⁷ Existe uma dificuldade enorme de conceituar a filosofia. Dentro da história da filosofia, são inúmeros os filósofos e suas definições sobre o tema. Abbagnano, em seu dicionário de filosofia, acena para seguinte definição:

... três concepções fundamentais de filosofia, a metafísica, a positivista e a crítica. 1ª Para a primeira delas, a filosofia é o único saber possível, e as outras ciências enquanto tais, coincidem com ela, são partes dela ou preparam para ela. 2ª Para a segunda delas, o conhecimento cabe às ciências particulares, e à filosofia cabe coordenar e unificar seus resultados. 3ª Para terceira delas, filosofia é o juízo sobre o saber, ou seja, a avaliação de suas possibilidades e de seus limites, em vista de seu uso pelo bem.¹⁸

A visão metafísica é a mais clássica da filosofia, iniciou na Antigüidade e ainda permeia correntes filosóficas da atualidade. Recebe críticas por fomentar uma visão de superioridade e de arrogância frente aos outros saberes, negando a existência de outro saber tão puro quanto ela. A visão positivista espera da filosofia a função de criar um conhecimento generalíssimo. A filosofia deve aproveitar os resultados das ciências naturais. A filosofia crítica delibera que função da filosofia não é a de produzir conhecimento, mas a *sua tarefa é de verificar a validade do saber, determinar seus limites e condições*.¹⁹

A maioria das filosofias clássicas encara o universo como algo fixo e eterno, como uma ordem estável; a natureza, como uma forma estática a ser observada, refletida como um espelho, tudo isso mediado pelo espírito contemplativo. A concepção de Dewey sobre a natureza deriva de uma noção de universo sempre em evolução, sempre se transformando. Sendo assim o pensamento que é construído acerca da realidade também vive em perpétua mutação.

Em filosofias clássicas como em Kant, por exemplo, as transformações estavam atreladas às relações causais de tempo e espaço. Muito antes Platão já tinha condicionado a realidade a essências imutáveis e o conhecimento à ilusão. Dewey propõe que a realidade é

¹⁷ DALBOSCO, Cláudio Almir. *Considerações sobre a relação entre filosofia e educação* in FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.p. 41.

¹⁸ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.444.

¹⁹ Idem. p.448.

transformação; o universo, evolução, e um dos processos que perduram no homem é o seu conhecimento capaz de controlar mutações e contingências.

À filosofia clássica atribuiu-se a função de demonstrar a existência de uma realidade transcendental, absoluta ou secreta e de revelar ao homem a natureza e a feição dessa suprema verdade. Esta tradição filosófica é autoritária e absolutizante.

Em sua imaginação, o homem faz uma encenação do que pode ser realizado. À luz das teorias de Darwin sobre o ser humano Dewey apresenta um homem cheio de possibilidades. Um homem que não se limita a um conhecimento absoluto e transcendente, mas que pode, através de sua razão (reflexão), atuar de modo concreto no mundo.

Darwin em sua obra *A origem das espécies*²⁰ oferece ao homem o *status* biológico, onde o ser humano é parte integrante da natureza e não um estrangeiro. Tal capacidade é inata, os propósitos humanos, potencializados pelo pensamento, superam sua natureza, personificados em um homem inventivo, engenhoso e imaginativo.

Uma visão de filosofia que ultrapasse este ambiente clássico terá que olhar não somente sob o ponto de vista da possibilidade científica, mas recuperar o ponto de vista da humanidade. Ao invés de rivalizar sobre a natureza da realidade, terá que abarcar as aspirações sociais; em lugar de tentativas impossíveis de experiência transcendental, entram os esforços do homem para explicar sua realidade; no lugar de espectadores impessoais a contemplar simplesmente a natureza, os filósofos devem dar preferência à vida.

A filosofia tem como tarefa esclarecer o entendimento dos homens a respeito das discussões morais e sociais de sua época. Seu objetivo deve ser o de oferecer soluções para tais conflitos. Quando a filosofia renunciar a suas tentativas de obter o monopólio da realidade suprema e absoluta, vai voltar-se para as forças morais que regem a humanidade e contribuirá para que os homens atinjam suas aspirações de forma mais organizada e inteligente.

A filosofia faz críticas e análises. O filósofo estuda conceitos como: disciplina, participação, aprendizagem, tendo como motivação descobrir seus significados dentro das

²⁰ DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. O livro *A origem das espécies* assinalou o ingresso do conceito de evolução biológica na ciência e na cultura moderna: uma revolução considerada com toda a razão a mais profunda do pensamento moderno depois da copérnico-galileana. Com esta obra Darwin decididamente desestruturou a tradição bíblica da criação do mundo, introduzindo o conceito de uma lenta e gradual evolução das espécies animais e vegetais desde as primeiras e elementares formas de vida.

variações a que estão expostos. Primeiro ele verifica o que já é sabido e, depois, estabelece comparações e sugere as possíveis contribuições da análise.

As questões feitas pelos filósofos podem ser enquadradas em quatro tipos básicos: metafísicas (ex.: O que é o tempo?), epistemológicas (ex.: Como conhecemos algo e se o conhecido pode ser confiável?), éticas (ex.: Como devemos viver nossas vidas?) e as questões políticas (ex.: Como organizar a sociedade?). Feitas as questões, cabe perguntar quem são os filósofos que as fazem.

Por que filosofar? É humano estar sujeito, em algum momento da vida, ao filosofar. Mais cedo ou mais tarde, algumas dessas questões citadas anteriormente entram na vida do sujeito. Ele não pode parar de pensar, também não pode se abster de um dia filosofar. Como já foi afirmado, a filosofia participa do dia-a-dia, mesmo sem ser percebida. Participa da construção do sentido da existência e permeia as atitudes, possibilitando ao indivíduo vencer as crises e reavivar seu ser.

Os filósofos da Educação

O que caracteriza propriamente o homem dedicado ao pensamento filosófico e o distingue daquele que aceita as coisas como um simples crente que se entrega apaixonadamente as suas ilusões e opiniões prediletas, é o poder justificá-las. Mas se quiser estar apto a justificar suas opiniões, é preciso nunca tomar como supérfluas as questões que se apresentam durante o curso de suas reflexões.

Filósofo da educação: quem é este personagem? Diante de tudo o que foi explicitado anteriormente, pode-se dizer que é alguém que critica seu tempo e as ideologias vigentes, propondo a retomada da reflexão. Muitas vezes, também é tachado de “bater na mesma tecla”, enaltecendo um conhecimento inútil. É ele “como todos os que se dedicam à filosofia, hostilidade e menosprezo, sobretudo porque não consegue propor um saber científico, prático e útil.”²¹

Já foi afirmado que filosofias existem aos borbotões, (a regra vale também para a filosofia da educação) daí resulta a dificuldade que o filósofo da educação enfrenta, qual delas deve escolher? Na presente monografia já existe tal problema, surgem dúvidas com

²¹ JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983. p. 49.

relação a autores que devem ser utilizados ou correntes filosóficas que podem ajudar. Uma idéia fica clara, existem pressões por uma tomada de posição tanto metodológica quanto ideológica.

A questão não é escolher uma linha de pensamento, mas sim admitir que a filosofia da educação, como o filósofo da educação, têm um caráter mutável, pois interagem com o seu tempo. O que pode ser definido é um ponto pacífico, algo que todos os filósofos da educação devam ter além das suas escolhas pessoais.

Nada impede a existência de uma filosofia da educação em detrimento aos filósofos da educação, estes sim passageiros. O filósofo da educação vive uma relação dialética com as filosofias da educação de seu tempo, tentando extrapolá-las. Prendê-lo a uma única postura, muitas vezes significa aliená-lo.

O objetivo que deve ser claro ao educador é que sua reflexão deve ser direcionada a outro ser pensante. Nessa empreitada, as ciências humanas são indispensáveis, pois produzem conhecimentos que auxiliam o professor no entendimento deste *mistério* chamado ser humano.

Aqui cabe uma lembrança com relação à filosofia da educação. É uma disciplina ministrada na formação dos futuros educadores, dos formadores das futuras gerações. Através deles a filosofia terá contato direto com o ser (para não sermos demasiadamente ontológicos chamemos de homem) anteriormente citado. Os que educam tais homens podem ser fascinados pelos resultados aparentemente promissores das técnicas de ensinar e se esquecerem de que estão interagindo com seres humanos. É nesse contato que se reforça a noção de que as pessoas que estão sendo ensinadas necessitam do contato com outro ser vivo chamado de professor.

2.2 Educação e pedagogia

O senso comum já fundiu dois conceitos: o de educação e pedagogia. A confusão acontece quando as pessoas acham que seus filhos serão educados somente pela escola formal. Vale lembrar que a educação é anterior e muito mais ampla que a escola. (...) *a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta sem a*

*intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola.*²² Pode-se ir mais além dizendo que ela antecede até o que é ensinado na escola.

A pedagogia, em um sentido estrito, está ligada às suas origens na Grécia antiga (*pedagogia, em grego, quer dizer, 'conduzir a criança'*²³). Segundo Ghiraldelli, aquele que os gregos antigos chamavam de “pedagogo” era o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem; não era exclusivamente um instrutor, ao contrário, um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectual.

O termo educação refere-se a uma situação de aprendizagem que pode ser em um meio formal ou informal. Quando acontece de modo informal, é a do dia-a-dia, não pode ser mensurada ou repetida. A pedagogia é a parte normativa, pois diz o que se precisa saber sobre a educação. É a racionalidade que possibilita pensar o desenvolvimento de uma educação formal. Fixa metas e objetivos educacionais.

A biologia do homem o classifica como sendo um animal, e como tal, possui instintos. No entanto, existem fatores que determinam a diferença entre o homem e o restante dos animais, dentre estes fatores, o mais importante é a capacidade de aprender. Dewey define educação como *fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.*²⁴

O indivíduo que aprende supera as limitações de sua hereditariedade. Este aprender pode acontecer de duas maneiras: autodidata, ou através dos ensinamentos de outros indivíduos. Um dos benefícios mais valiosos à humanidade é poder aproveitar as descobertas dos antepassados. *Educação, portanto, pode ser entendida como o processo pelo qual o homem, através de sua capacidade para aprender, adquire experiências que atuam sobre sua mente e o seu físico. Algumas destas experiências terão a capacidade de influenciar o seu comportamento em termos de idéias e ações, enquanto outras poderão ser rejeitadas.*²⁵

Os conteúdos programáticos e científicos são posteriores à ação educativa. Discussões à parte, em sociedade, pois a idéia que prevalece é a de educação escolar.

²² ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989.p.107

²³ LIMA, Lauro de oliveira, *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1983 p.13.

²⁴ DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.17.

²⁵ COTRIN, Gilberto Vieira. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva,1986. p.14.

A educação institucionalizada torna-se cada vez mais necessária para o desenvolvimento social. Faculta-se até dizer que ela reforça desigualdades ou é mercadoria, mas daí são questões sociológicas que não são o *mote* no momento. Pode-se dizer sim que a educação está permeada por aspectos ideológicos, econômicos, sociais, políticos e até religiosos. Justamente pelo fato de a educação ser tão eclética, no que diz respeito à influência de fatores externos, é que pode ser auxiliada pelos conhecimentos filosóficos. Pois, *Em educação não basta fazer, é preciso conhecer o que se faz, como e para que se faz.*²⁶ É preciso saber o que se faz, ou melhor, refletir sobre o que se faz tendo a devida consciência sobre as possibilidades e os limites da ação pedagógica. Sendo que todos os esforços estão voltados para seres humanos, ímpares por natureza.

As instituições educativas se transformaram quase por completo em estabelecimentos apenas de ensino. As universidades parecem transformar-se cada vez mais em escolas profissionais destinadas a produzir funcionários, técnicos de todos os níveis, esquecendo-se de sua missão de formar a inteligência...²⁷

Os estabelecimentos de ensino cada vez mais procuram formar técnicos. As universidades formam um emaranhado de especialistas onde cada um sabe somente o que convém a seu compartimento. A prioridade não é o conagraçamento dos saberes, não existe mais uma comunidade de conhecimento voltada para o processo educativo. Muitas vezes tais lugares tornam-se depósitos de conhecimento, onde o mesmo é vendido em pequenas doses sem prescrição médica. Os pacientes deste procedimento ficam, na maioria das vezes, alheios ao poder que um saber bem aplicado pode ter. Existe ainda uma agravante neste processo que é a falta de reflexão. O processo estanque deveria ser substituído pela possibilidade de continuidade da aprendizagem. Mas mesmo o educador que sucumbe a esta prática comercial de educação não deixa de ter uma filosofia da educação, neste caso filosofia industrial.

Uma questão de autocrítica perpassa pela seguinte ponderação, *Considero um dos defeitos fundamentais do educador, em nossos dias, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e de ancorar-se única e exclusivamente na segurança de sua especialidade...*²⁸ Japiassu propõe um exercício um tanto doloroso, o duvidar de si mesmo, diz-se doloroso porque o homem se realiza em estar certo, seguro de suas verdades.

²⁶PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986. p.12.

²⁷JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.p.41.

²⁸ Idem .p.42.

Quando julga conhecer algo ou está empregando uma técnica tida como infalível dificilmente a interrompe para refletir sobre a possibilidade de a mesma não estar correspondendo às expectativas. É uma tática humana evitar o confronto para esconder fraquezas e imperfeições. Se muito questionado, pode perceber que não sabe o que está fazendo. Não que deva ser detentor de todas as verdades, possibilidade esta é impossível diante da falibilidade que a condição humana lhe faculta.

A educação preconiza um trabalho por resultados, mesmo que falte o entendimento de tais resultados serem, às vezes, irreais. Quando os educandos memorizam ou são hipnotizados pelo bater da mesma tecla, ato este que à primeira vista parece bastante eficaz, o que não está sendo levado em conta é que este conhecimento irrefletido não irá ser aplicado a outras situações. Pode parecer clichê, mas ainda está sendo trabalhada a possibilidade de uma aprendizagem totalmente voltada para o utilitarismo. Novamente o objetivo é uma tentativa de domesticar uma sabedoria rebelde e enquadrá-la em uma linha de produção (filosofia industrial).

Um aspecto a ser considerado é o da subjetividade no processo de reflexão e formação do espírito crítico. Existem alunos dos cursos ligados à educação que cobram dos seus professores fórmulas e técnicas mágicas de como proceder em sala de aula. Pensam eles, em um primeiro momento, que esta façanha é possível. Quando os mesmos alunos adentram à sala de aula percebem que o fator *ser humano* não possibilita a existência de tais fórmulas que produzam os resultados desejados. Se existirem, por exemplo, três turmas do mesmo nível, o plano de trabalho, que for aceito por uma, provavelmente não terá o mesmo resultado nas outras duas. A filosofia se faz necessária neste caso como possibilidade de análise dos porquês de dar certo ou não.

O texto (dissertação) não tem a intenção de ser contra os saberes técnicos. Parece ser impossível o indivíduo ser crítico se for ignorante. A reflexão feita vai contra o ensinar por ensinar ou a objetivação do saber. *O objetivo da pedagogia, parece-me, não consiste em tratar o educando como um 'caso' particular ou como um 'exemplar' de um conceito geral, mas em fornecer-lhe todas as possibilidades de um desabrochamento pessoal num contexto determinado.*²⁹ Junto com o objetivo da pedagogia anda o da filosofia da educação e ambas não podem ser comerciais, manipuladoras, dirigidas a uma ideologia. (Sendo isso possível ou não). O filosofar que, a princípio passa por uma interrogação individual *filosofar, consiste em fazer um apelo à reflexão pessoal. E toda sociedade teme*

²⁹JAPIASSU, Hilton. A pedagogia da incerteza e outros estudos. Rio de Janeiro: Imago, 1983. p.45

*a reflexão. Ora, do medo à cólera a distância é pequena. Donde a fuga do pensar. Ademais, pensar por si mesmo já é um perigo, não só social, mas também individual.*³⁰ Um filosofar pessoal é tarefa muito difícil em uma sociedade que foge do pensar. Os alunos fogem quando não querem interpretar um texto, alegando ser longo, difícil. Os professores fogem do pensar quando não querem refletir sobre sua prática docente. O fato de as pessoas se abnegarem da tarefa de pensar priva o ensino de ter educandos críticos e que ultrapassem o conformismo próprio do nosso viver. Tais alunos críticos questionam as verdades impositivas que muitas vezes são obrigados a engolir.

A educação em Dewey

A educação é uma experiência inteligente que acontece orientada pelo pensamento tendo por objetivo perceber as relações e similaridades antes não percebidas. Sempre permeada pela reflexão, uma análise do antes e do depois dentro de um processo, tal busca culmina com a aquisição de novos conhecimentos, conhecimentos que podem ser novos ou mais extensos do que os doravante adquiridos. Diante desta assertiva conclui-se que:

É nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem.³¹

Educação é o crescimento não somente no sentido que a biologia nos esclarece, mas também se refere às outras dimensões antropológicas. O homem possui um espírito que deve ser enriquecido diariamente. Quando se fala de um mundo mais adaptado, não quer dizer mais instrumentalizado, porém um mundo melhor para o ser humano viver.

A opção que Dewey faz pela vida molda também seu conceito de educação. Ele define educação como o *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*³² A educação como fenômeno está

³⁰ Idem, p.48.

³¹ DEWEY, John, *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p.17.

³² Idem p. 17.

intrinsecamente relacionada com a vida. O processo de reconstrução e reorganização da experiência utiliza a reflexão que é uma característica essencialmente humana.

A reconstrução pela qual a educação passa continuamente tem por fim melhorar a experiência por meio da inteligência. Uma análise mental ou reflexiva proporciona o ganho dos conhecimentos necessários para um futuro melhor. A reflexão é uma característica das mais peculiares do ser humano, desde que evoluiu da sua condição exclusivamente animal para um patamar racional.

A constante reconstrução, em que consiste a educação, tem como fim direto melhorar, através do uso da inteligência, a experiência. Quando a experiência é refletida e analisada, revela os conhecimentos necessários para tomar uma direção mais segura nas decisões do futuro.

Dewey toma o cuidado de em sua definição não dissociar o fim da educação dos meios que dela fazem parte. Do mesmo modo que a finalidade da vida está ligada ao processo de viver. O conceito de educação de Dewey é diferente dos conceitos tradicionais no momento que ele não restringe a um mero desdobramento de forças inatas ou uma formação derivada da aplicação de forças externas, sejam elas físicas, culturais ou históricas. Todos esses conceitos trabalham com resultados posteriores à ação educativa. Existe uma divisão entre o fim e o processo, ficando autorizada uma divisão entre a educação e a vida.

Ele lembra que a educação não pode ser confundida com os processos de preparação definidos por faixa etária, ou seja, uma educação na infância, na idade adulta ou na velhice. Educação é uma categoria da vida, dessa vida. Educar-se é crescer, não somente no sentido fisiológico, mas no quesito humanização, no sentido de uma vida mais longa, rica e propícia ao homem e ao ambiente que o rodeia. Em uma terminologia mais atual, educação é civilidade como remédio para barbárie.

Portanto, educação é vida, não é preparação nem conformidade. Sendo ela vida, o viver é desenvolver-se. O processo educativo não deve ter um fim além de si mesmo, é um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. O aprender é um atributo permanente da vida humana.

1.3 Aproximação entre filosofia e pedagogia

Na história da humanidade, na construção do conhecimento humano, a filosofia teve e tem papel preponderante. A sua relação com a pedagogia não podia passar despercebida. Ao percorrer a história da pedagogia, necessariamente em algum ponto acontecerá um vínculo do pensamento pedagógico com a produção filosófica. Grandes filósofos atuaram de forma expressiva também na área da pedagogia. Citam-se como exemplos: Sócrates, Platão, Santo Agostinho, Rousseau, Kant, entre outros. As pessoas pródigas em novas idéias oferecem-nas também à educação. Atualmente essa relação não é diferente a pedagogia, em certos momentos, apropria-se de pensamentos filosóficos.

A escola, local onde acontece a educação formal, muitas vezes não é ambiente de grandes transformações. Ela assimila as mudanças ocorridas no todo da sociedade, na vida. O professor dá um salto de qualidade quando o pensador que existe nele entra em ação e revoluciona as pedagogias existentes.

Filosofia e pedagogia estão unidas na prática e também a nível teórico. Grandes problemas pedagógicos da prática são extremamente debatidos a nível teórico pela filosofia. Problemas do dia-a-dia, como: disciplina X liberdade, individual X coletivo, moral X inversão de valores, são pedagógicos, mas acima de tudo filosóficos. A pedagogia não irá resolver ou pensar sobre tais dificuldades se não ir ao âmago dos conceitos. Para essa visão mais aprofundada vai precisar da radicalidade que a filosofia oferece.

Ao opinar sobre os problemas da educação a filosofia depende da concepção de homem que se tem, da sua natureza e a que este homem se destina.

Aos olhos do Naturalismo o homem é um ser biológico; para o socialismo, um animal social; para o politismo, um cidadão; para o intelectualismo, um aparelho pensante; para o voluntarismo, um ser que age; para o monismo, um momento no processo cósmico; para o individualismo, a norma de tudo quanto existe.³³

São tantas as concepções de homem como também são as filosofias. Cada corrente de pensamento projeta um modelo de homem de acordo com as suas expectativas teóricas.

O pedagogo pode aprender com o filósofo, mas a recíproca também é válida. Esta relação de aprendizagem se operacionaliza na atividade profissional do filósofo que não raramente tem como ocupação a docência. A filosofia é catedrática, a pedagogia vai ajudá-la a tornar-se mais viva e fecunda.

³³ Hovre, Frans De. *Ensaio de filosofia pedagógica*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1969.p.33.

As missões de filosofia e pedagogia continuam sendo distintas, uma tem o ideal de educação e formação e a outra a reflexão da vida. O pedagogo não vai ter a mesma formação de um filósofo de carreira, como também o filósofo não vai ser um especialista em técnicas e didáticas.

A pedagogia ocupou-se demasiadamente com a prática docente dando ênfase à didática e deixou de lado o universo reflexivo. Ela não está livre de especialismos, muitas vezes, é rica em análises e dados científicos sobre o ato de educar, mas carente de pensamentos.

O professor pensador, pesquisador é uma necessidade. Existem correntes e tendências surgindo quase que diariamente, cabe ao pedagogo, auxiliado por seus conhecimentos, filtrar e fazer as escolhas mais acertadas.

Existem problemas pertencentes à educação que são muito pertinentes à reflexão filosófica, pois ambas tratam do homem, de sua ação que faz com que seja produzido o conhecimento. Conhecimento este que pode ser da natureza, das atividades culturais, e por que não, das técnicas. Levando em consideração o argumento de que: *A pedagogia embora possa ter por finalidade constituir e fundamentar o seu conhecimento por si mesma, não deixa de ser um saber de fronteira, que enquanto tal, não escapa de buscar referências tanto nas demais ciências como na própria filosofia.*³⁴

Nessa aproximação entre filosofia e educação deve-se considerar e dar ênfase no ato de filosofar. O filosofar deve estar presente nas aulas, pois o que justifica uma disciplina de filosofia da educação é o filosofar. Quando se faz teorias sobre o ensinar e o aprender, de certa forma se está filosofando sobre o homem e seus destinos.

Desde a utilização do tacape pelo homem pré-histórico até o manuseio dos modernos celulares sempre existiu um fator em comum: a aprendizagem. Neste processo de aprendizagem sempre está em discussão qual seria a melhor metodologia para alcançar um objetivo, o educar. Já foi comentada que o ato de educar de forma institucionalizada é função da pedagogia, resta dizer qual seria a função da filosofia. A função da filosofia seria a de abrigo para algumas questões que não encontram lugar em outras disciplinas. E talvez uma missão mais ambiciosa a de provocar questionamentos dentro da própria pedagogia.

A pedagogia está diretamente ligada ao processo educacional, ela tem como objeto básico a realidade educacional. Ela não trabalha com suposições feitas sobre educação,

³⁴DALBOSCO, Cláudio Almir in FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003. 199 p. 40.

mas sim com o ato educacional em si. A filosofia neste contexto trabalha com estas reflexões adquiridas pela prática pedagógica e inseridas em um plano teórico filosófico. Seu objetivo é entender, explicar e criticar para propor sua manutenção ou até mesmo sua reformulação.

A pedagogia pode ser considerada científica quando consegue ir além da simples interpretação dos fatos. Quando ela consegue guiar a prática educacional e não meramente criticá-la. Sua função não está em apenas averiguar os fatos, mas também contrapor as realidades.

A filosofia analítica da educação não vai falar da educação como prática, mas sim sobre o fenômeno que é educar. Uma das tarefas importantes desta filosofia é analisar e clarear o próprio conceito de educação. Apregoa-se muito que *o que falta ao Brasil é educação*. Qual tipo de educação? Educação como conhecimento, valoração, treinamento profissional, emancipação. São variados os usos e significados da palavra educação, muitas vezes conflitantes, por isso é necessário pensar de forma sistemática e filosófica sobre o conceito de educação.

Existe uma complexidade enorme tratando-se de educação, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)³⁵ Uma análise que tenha por objetivo definir educação vai trabalhar com sua complexidade de noções e aplicações. Os mais variados campos que envolvem a existência humana contribuem para o conceitual da educação.

Filosofia e educação em Dewey

Os gregos foram induzidos a filosofar por causa do fracasso de suas crenças e costumes na missão de dar uma verdadeira cosmologia. Foram levados a criticar a cosmogonia fornecida pelos seus costumes e procurar outra autoridade na sua própria realidade. Elegeram como método a racionalidade e não mais os seus credos. Um dos problemas é que esta escolha pelo racional fez a experiência ser relegada a conhecimento

³⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.p.38

de segunda categoria. Tal posição vai começar a ser contrariada na idade moderna, quando surge um apelo à experiência e um ataque aos conceitos puramente racionais.

Os problemas da filosofia originam-se dos conflitos e dificuldades da vida social. Tais problemas transitam por assuntos como relação entre espírito e a matéria, o corpo e a alma, a humanidade e a natureza física, o indivíduo e a sociedade, teoria ou prática. Os sistemas filosóficos explicitam o que os homens começam a pensar em virtude de suas experiências comuns, sobre a natureza, sobre si mesmos e até mesmo sobre a realidade que pretendem dominar.

A filosofia tem sido geralmente definida por meios que implicam certa totalidade, generalidade e conclusão tanto do objeto quanto do método. Sendo que o objeto da filosofia é uma tentativa de compreender, ou reunir todos os pormenores do mundo e da vida em um todo. Neste contexto o amor à sabedoria significa a aquisição de uma sabedoria capaz de influenciar a conduta da vida.

Quando se fala em totalidade não se está falando no sentido quantitativo, mas sim se refere à diversidade de acontecimentos. Nunca uma absolutização, pois não existe repetição exata. Totalidade significa continuidade e está longe de ser algo pré-estabelecido.

A filosofia é o pensamento, é uma idéia do que é possível e não um relato do fato acontecido, é hipotética, como o pensamento. É alguma coisa a ser tentada, sua função não está em fornecer soluções, mas sugerir e definir métodos a serem utilizados. Ela é um pensamento que se tornou consciente de si mesmo.

A necessidade da filosofia não é percebida quando a ação é superficial e não interfere nos interesses e conflitos da vida. Mas quando os interesses são opostos. Por exemplo, os interesses da ciência opondo-se aos religiosos. As filosofias surgem quando as exigências discrepantes dos diferentes ideais de conduta influenciam toda uma sociedade e surge a necessidade de um novo ajustamento.

Os problemas filosóficos surgem por causa das dificuldades sentidas na prática social. Um sistema filosófico surge e torna-se influente quando ele está em constante relação com a sociedade. Nesse ponto aparece a relação íntima entre filosofia e educação. A educação oferece uma posição de vantagem para que a filosofia penetre na significação humana e ultrapasse a técnica das discussões filosóficas. O estudioso da filosofia “em si mesma” corre sempre o risco de tomá-la como um exercício intelectual que interessa somente aos filósofos.

Quando os sofistas, na Grécia antiga, instruíam seus jovens na virtude, na política, davam orientações para dirigir suas vidas domésticas e também às cidades, era a filosofia

assumindo seu papel educacional. Neste momento a filosofia começa a relacionar o individual com o universal mostrando a relação do homem com a natureza ao seu redor e consigo mesmo. Em suas preleções estes filósofos perguntavam acerca do conhecimento e da aprendizagem. Motivavam a uma passagem da ignorância para a sabedoria, mas também perguntavam de que modo isto aconteceria.

Se os gregos procuram estabelecer uma relação entre teoria e prática, vale dizer que a filosofia da educação é uma aplicação de idéias preestabelecidas a uma situação prática. Ela é uma teoria da educação de forma geral, mas não superior às demais ciências humanas.

As mudanças sociais modificam os sistemas filosóficos tradicionais como também modificam os métodos educacionais. Mudanças em campos como a ciência que produzem novas tecnologias ou a implementação de governos democráticos. Tais mudanças práticas não podem concretizar-se, sem exigir uma reforma educacional para obtê-las e sem fazer com que os homens indaguem que idéias ou ideais estão implícitos nessas mudanças e que revisões são necessárias na educação.

A filosofia é a formulação explícita dos vários interesses da vida e a proposta de pontos de vista e de métodos visando à realização dos objetivos. A educação é o processo pelo qual a transformação necessária pode ser obtida não existindo apenas como hipótese.

Segundo Dewey a teoria da educação é um conjunto de generalizações e abstrações sobre educação. A maioria das pessoas pensa que a abstração é inútil na prática, mas Dewey sustentava que ela é muito útil na orientação reflexiva de uma atividade. E as coisas são generalizadas para poderem ter maior aplicação. A teoria perde sua utilidade somente quando se distancia muito da realidade e ignora uma aplicação prática.

Como exemplo pode ser citado o caso de uma pessoa que sabe muitas coisas, mas não consegue expressar tal sabedoria. O conhecimento que possui é essencialmente individualizado, só terá sentido quando puder ser externado tornando-se público. Quando outras mentes interagem com o conhecimento, ele pode ser analisado criticamente na intenção de ser melhorado.

Para Dewey a filosofia trabalha com objetivos e processos numa certa totalidade, generalidade e essencialidade. É uma tentativa de abranger os mais variados detalhes da vida e do mundo organizando-os em um todo. Fazer filosofia envolve ter uma atitude filosófica, indicada por tentativas de ter um panorama unificado da experiência humana.

(...) a filosofia é uma tentativa para compreender, isto é, reunir as várias particularidades do mundo e da vida em um todo único que seja uma unidade(...) No referente à atitude do filósofo é daquele que aceita suas conclusões, há o esforço para conseguir-se uma visão da experiência o mais unificada, coerente e completa possível. Este aspecto é expresso pela palavra “filosofia” – amor à sabedoria. Sempre que a filosofia foi encarada a sério, presumiu-se que ela significava conseguir uma sabedoria que influenciasse o procedimento e a direção da vida.³⁶

O *amor à sabedoria* encarnado na certeza de que o conhecimento está sempre necessitando de novos acréscimos. Mais uma constância na busca do conhecimento do que uma certeza de um conhecimento final. A filosofia está ligada com a idéia do pensar e do buscar o que é possível sem nunca chegar a um conhecimento completo. Sua função, portanto, não é de fornecer soluções, mas definir os problemas, sugerir métodos para lidar com futuras soluções.

Quando a filosofia almeja uma totalidade, está provendo a necessidade de integrar os interesses conflitantes da vida e desenvolver um ponto de vista abrangente com o qual se podem resolver conflitos e restabelecer alguma consistência à vida. Os esforços do filósofo orientam-se para clarificar situações confusas e lidar com discrepâncias e dificuldades que afetam a comunidade como um todo.

A necessidade de conectar a filosofia com as questões sociais que a cercam torna-se mais evidente quando a educação é considerada, pois a educação é uma das atividades humanas que interessa (ou deveria interessar) a todas as pessoas. A educação da uma chance para filosofia penetrar nas situações de vida das pessoas deixando de ser mera especulação.

Uma filosofia da educação como teoria educacional serve como guia para organizar o pensamento e ordenar o processo educativo, mas existem pontos que são centrais para o discurso filosófico acerca da educação, em especial *a necessidade de reflexão*³⁷. Tal necessidade está em proporcionar uma perspectiva mais abrangente. A reflexão ajuda a localizar aplicações mais globais e a buscar caminhos novos. Enfim ela realiza uma conciliação entre prática e teoria.

A pedagogia que visava às essências foi dominante na Antiguidade e na Idade Média. Começou com Platão. É sua a concepção de idéias perfeitas suplantarem a realidade imperfeita e chega até a atualidade com os neotomistas. É uma pedagogia que

³⁶ DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1959. p.357.

³⁷ OZMON, Howard A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004 p. 22.

antepõe a ação pedagógica e que *compreendeu o homem e o mundo, tendo como ponto de referência a idéia de um absoluto ou de essências eternas capazes de explicar a origem e a natureza de todas as coisas.*³⁸ Dentro desta perspectiva a ação pedagógica está ligada à priori a um transcendente.

É uma visão metafísica da pedagogia, onde a verdade não pode ser verificada através da experiência. Quando Platão propôs sua visão dualista, privilegiou as explicações puramente racionais em detrimento da realidade concreta de cada homem. Sendo assim, a metafísica tradicional fundamenta e interpreta tudo a partir do conceito de essência e determina com antecedência a natureza de todas as coisas.

Esta pedagogia tradicional trabalha com a idéia de aperfeiçoamento da natureza humana. Neste aperfeiçoar da natureza o que prevalece é a alma sobre o corpo. Nas palavras de Platão contidas no Fedro: *Não tínhamos mácula nem tampouco contato com este sepulcro que é o nosso corpo a qual estamos ligados como a ostra à sua concha.*³⁹ Doutrina tipicamente platônica onde o corpo é o cárcere da alma. Uma filosofia tradicional que coloca também a inteligência acima dos sentidos; o trabalho intelectual acima do braçal. Portanto, o importante para uma pedagogia de orientação metafísica é o aprimoramento intelectual e espiritual. Não está presente neste modo de ver a educação o homem como um todo (social, psíquico, biológico, etc...).

Com o tempo esta visão metafísica começa a deteriorar-se, a cultura já não pode ser definida dentro de um padrão único, mas pela diferença. O homem começa a ser compreendido como um ser no mundo e conseqüentemente finito, produto de um tempo e um espaço. Filosoficamente falando *significa o início da tentativa de inversão do esquema metafísico de Platão. Já não é o mundo das essências objetivas e imutáveis que fundamenta a ordem das coisas, que explica o mundo sensível, o mundo real do homem.*⁴⁰ Pedagogicamente, como oposição a esta filosofia das essências, surgiu *uma pedagogia da existência, que se recusa a impor, a priori, um ideal de ação pedagógica.*⁴¹

A relação da filosofia com a pedagogia hoje percorre outro caminho, sendo definida como uma reflexão que é posterior à ação pedagógica, mas que tem uma relação dialética e crítica para com a prática real e concreta da pedagogia. Tal posição contraria a visão metafísica de Hegel onde a Coruja de Minerva levantava seu vôo ao entardecer. Ele

³⁸ PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1983 p. 40.

³⁹ PLATÃO. Fedro. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002, p.87.

⁴⁰ PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1983 p. 43.

⁴¹ FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, [19__]. p.25

entendia que a Coruja de Minerva só podia mesmo fazer algo à noite, como toda boa coruja. Vinha para cobrir com a razão tudo que a história havia produzido e que era irracional. Na linguagem de Hegel: o que parecia irracional. A filosofia não podia mudar nada, dado que ela era uma interpretação do mundo – uma racionalização tardia. Hoje os filósofos fazem a coruja madrugar.

A filosofia não é detentora de todos os ideais que devem ser aplicados de forma autoritária à educação. Não cabe mais uma definição que a coloque como teoria geral das idéias sobre educação, mas sim como um pensar a partir da educação. Os problemas, bem como as suas soluções, não estão contidos de forma à priori na filosofia. Hoje são os educadores que interrogam os filósofos e fazem a coruja alçar seu vôo pela educação.

Esta intervenção da filosofia no campo educacional vai procurar pensar sobre os problemas educacionais. O método a ser utilizado parte de uma reflexão crítica opondo-se ao pensamento tradicional historicamente dogmático. A reflexão sobre a educação terá como ponto de partida os problemas existentes na ação pedagógica. A postura do filósofo, portanto, deverá ser humilde, pois ele não vai “olhar para seu próprio umbigo”, mas prestar atenção na vida, nos outros para compreender a realidade.

3 RAZÃO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Existe a necessidade de um capítulo que contemple a relação entre razão, ciência e educação. O objetivo é refletir sobre o conhecimento dentro das conjunturas da modernidade. Modernidade que tem como orientação cognitiva a racionalidade instrumental. A ciência moderna é o veículo propagador de tal racionalidade. Aproxima-se do homem comum e reproduz um ideal de razão. Dentro deste contexto, as ciências humanas, por não terem um método constituído, fazem uso do método científico estabelecido pelas ciências da natureza. Todas essas relações entre conhecimento, razão e ciência implicam diretamente formas de ensinar e aprender, ou seja, a educação do homem. A tese a seguir não foi colocada com o intuito de ser discutida em si mesma, mas como indicativa de um problema. Se existe uma razão instrumental, cabe a filosofia quebrar seu domínio.

III Tese

Ao falar de um comportamento refletido, quero refutar a compreensão da filosofia da educação enquanto área diferenciada dentro do leque temático da educação. Muito pelo contrário, trata-se ao meu ver, de uma postura que deveria penetrar todos os níveis do procedimento educativo, imprimindo a cada um a qualidade do agir consciente. A filosofia assumiria, neste caso, a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade meramente instrumental.⁴²

O mundo moderno é regido por uma razão que tem como o objetivo “dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber”.⁴³ Uma razão instrumental que objetiva o sujeito. A filosofia não pode se furtar de um papel mais inserido no agir pedagógico, não no sentido de fundamentadora teórica, mas como participante do processo educacional. Sendo parte deste processo vai elucidar conceitos e tornar legível as influências que o educador traz para sua prática profissional. O professor está no mundo e dele bebe no seu dia-a-dia. A razão deste mundo perpetua e cria novos conceitos diariamente. O conhecimento produzido tem propósitos bem claros, a racionalidade que prevalece

⁴² FLIKINGER, Hans-George in DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Coord.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.p. 199-200.

⁴³ ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.p.17.

também. A ciência reforça-a com suas revoluções e rupturas. No decorrer deste capítulo, vamos fazer uma leitura do envolvimento da razão instrumental com a produção de conhecimento, passando pelas ciências humanas e a educação.

Durante muito tempo os homens acreditaram que a ciência moderna poderia dar um sentido para suas vidas. Hoje, como nunca, o homem percebeu que a ciência é impotente no que diz respeito a dar uma resposta, a fornecer uma solução às buscas por um sentido existencial. Quando a ciência não consegue dar uma explicação a esta busca de sentido, a filosofia renasce. Pois a ciência, quanto mais instrumental for, mais distante fica da possibilidade de dar uma resposta, de ser uma filosofia de vida.

O saber científico fornece conhecimentos eminentemente técnicos, mas a vida tem por orientações basilares os valores. A ciência pode fornecer todas as possibilidades e probabilidades a serem seguidas, porém não diz qual o caminho a seguir. Assim o homem que perde seu porto seguro procura em vão outras paragens dentro da ciência.

3.1 O conhecimento humano

Todo homem que seja sério e em paz com suas faculdades mentais deseja conhecer. Ele ambiciona ter uma leitura do mundo e da vida. Quem quer ser professor, educador deve ter um espírito muito mais inquiridor ainda. Não pode ensinar quem não souber nada, nem mesmo oferecer firmeza se o próprio mestre for vacilante.

Entende-se por uma concepção de mundo e de vida uma série de conjecturas que ampliam a compreensão da realidade, seu sentido e valor. Tendo como base a vida e as ações dos seres humanos. Quem aspira tal compreensão é muitas vezes, chamado de filósofo. Alguém que consagra suas forças na busca do último fundamento explicativo.

O espírito humano é capaz de ir além do que é dado pelo senso comum e pelo conhecimento sensível. A filosofia tem de buscar a solução dos mais variados problemas que são constitutivos da educação, contudo sem perder a base, o solo embaixo de seus pés. Neste processo muitas coisas que pareciam evidentes e seguras tornam-se duvidosas e incertas.

O conhecimento no homem é um instinto de preservação. Toda situação nova e desconhecida inspira no homem algum medo. Pode ser incluído o que é perigoso e ameaçador à vida. Diante destas situações, por ora novas, mas quando analisadas, percebe-

se traços já conhecidos que de certa forma, restabelecem a confiança. Isto é o saber, é uma tentativa de fundir o novo com o velho. Quando se afirma que uma pessoa é sábia, na maioria das vezes, pondera-se sobre a sua capacidade de extrair da memória uma grande quantidade de informações e aplicá-las com sabedoria.

Mas conhecer não parece ser uma ação tão natural? É algo natural do homem. O homem aprende sobre as coisas que estão ao seu redor, faz uso desta aprendizagem utilizando-a para resolver os mais variados problemas nas situações mais diversas. Em experiências com animais, como o macaco, por exemplo, conseguimos ver um certo nível de aprendizado. No entanto, o homem é único que procura o autoconhecimento, ou melhor, procura saber como é que ele conhece. Configura-se aqui uma reflexão sobre o conhecimento adquirido.

Em sua ética o filósofo Espinoza nos faz a seguinte recomendação: não podemos separar a exigência da liberdade, a busca da beatitude e o *desejo de saber*. Para ele a liberdade é o poder que possui o homem de governar suas afeições e de agir em conformidade com sua própria lei. Só é livre o homem que, em suas ações, não é coagido por forças exteriores. Ao agir forçadamente perde sua liberdade. Vive na *escuridão*.(...) nenhum homem nasce livre, mas submetido a ignorância, portanto, a escravidão. Só se torna livre quando deixa-se governar por sua razão, vale dizer, quando for capaz de cultivá-la pelo conhecimento adequado de si e de Deus.⁴⁴

Sendo o homem um ser do conhecimento, devem-se levar em conta as limitações e as potencialidades do ser humano. O animal nasce com o que precisa saber (instinto), o homem precisa construir o seu arcabouço intelectual. Este saber tem como missão dar-lhe liberdade. Liberdade frente a quê? Não ser mais ignorante.

Existe uma exigência de utilidade para o conhecimento. Esta exigência é suprida pela possibilidade do homem conhecer o desconhecido. Ele quer dar um sentido para sua vida não só empiricamente, mas também de forma abstrata. Além da aplicação prática do conhecimento, existe uma necessidade gnosiológica, o querer conhecer também por curiosidade. Este conhecimento coloca o sujeito diante de interrogações que nem sempre tem a resposta. O conhecimento torna-se uma forma de prazer e a sua falta causa frustração.

O homem sentiu-se humano quando, pela primeira vez, começou a pensar e a perguntar. Olhou para o mundo ao redor e agiu para transformá-lo (técnica) e até hoje tenta

⁴⁴JAPIASSU, Hilton Ferreira. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras&Letras, 2002. p.179.

conhecê-lo sempre mais (ciência). Sendo assim o presente texto vai procurar refletir sobre a razão deste homem, sua ciência e a educação como agente propagadora dos novos e antigos conhecimentos.

3.2 A Razão

A intenção aqui é trazer algumas idéias da história da racionalidade humana por um viés filosófico. A origem da palavra razão, na cultura da chamada sociedade ocidental, originou-se de duas fontes: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *logos*. Logos, ratio ou razão significam pensar e falar ordenadamente, com clareza e de modo que os outros possam compreender. Razão é a faculdade intelectual de pensar e exprimir-se corretamente. E a confiança na possibilidade de ordenar e organizar as coisas porque as próprias coisas são em si racionais. O conhecimento (*scire* em latim ou *sophia* em grego) é algo mais precioso da humanidade, seja ele obtido de uma forma racional ou intuitiva.

A tentativa do homem de seguir uma meta segura, conhecer o Universo e a ele mesmo o levou a uma forma racional, ou científica, de obter esse conhecimento, deixando de lado o conhecimento intuitivo.

Este pensamento racional se operacionaliza em um silogismo muito usado nas aulas de lógica. *O Homem é racional. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é racional.*⁴⁵ Uma visão fechada que limita o homem a sua racionalidade. Estão excluídos desta racionalidade todos os outros seres. O silogismo, no entanto, não contempla alguns aspectos que independem a racionalidade. Existem outros fatores que influenciam na racionalidade humana. O homem deve ser pensado, não somente sob a égide da racionalidade, mas também, como existência, espiritualidade, cultura. Sob pena de se cair no erro de Descartes. *Percebi, então, que a verdade, penso, logo existo era tão sólida e tão exata que sequer as mais extravagantes suposições dos céticos conseguiriam abalá-la. E, assim crendo, conclui que não deveria ter escrúpulo em aceitá-la como sendo o primeiro princípio da filosofia que eu procurava.*⁴⁶ É um erro reduzir o humano somente à

⁴⁵ Este silogismo foi criado pelo autor baseando-se em outro já clássico ‘O homem é mortal. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal.

⁴⁶ DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1975. p.44.

racionalidade que concerne, ao seu *cogito*. A razão não é única. Homens diferentes fazem uso de sua racionalidade de formas distintas.

Para Descartes, o pensamento é o atributo definidor do ser humano que o separa de toda condição animal. A razão não só é uma propriedade que não deriva do corpo biológico, define-se em contraposição a ele. Assim, quando o racionalismo substituiu, a partir do século XVII, as concepções sobre a natureza humana fundadas na teologia, preserva (no entanto) esse aspecto fundamental, a separação entre corpo e alma.

Essa concepção, que supõe a mente autônoma em relação ao corpo, será explorada e desenvolvida por muitos filósofos: Pascal, Leibniz, Spinoza e, sobretudo, Kant. Esses filósofos se dedicaram a examinar as possibilidades do conhecimento das coisas pela mente humana e qual a confiança em tais conhecimentos.

Suas formulações se basearam em inferências sobre o pensamento e não presumiam sua localização física, nem mesmo consideravam a experiência do sujeito. Daí as investigações desses filósofos serem chamadas de metafísicas (além da física). O advento da teoria das espécies de Charles Darwin propõe que o ser humano, resultado de um processo evolutivo, muda esta perspectiva metafísica. Enquanto a metafísica postula sobre um homem desligado de sua natureza, o darwinismo condiciona a evolução do homem ao seu meio natural.

A filosofia, em sua história, como ciência humana sustentou-se, quando foi sistemática e deu uma explicação para a realidade. Não foi qualquer explicação, pois tinha que ser racional e ordenada. Persiste até hoje uma necessidade de ordem. Esta noção faz parte do senso comum. Um trânsito organizado é racional. Portanto no trânsito não podem acontecer acidentes e as pessoas não são livres para ir para onde quiserem, devem seguir as placas, as leis, o método. A razão é imperativa, deve ser assim, você que é motorista, siga.

Este modelo cartesiano de pensar postula que a realidade é racional, um sistema ordenado de causalidades físico-matemáticas perfeitas e plenamente conhecíveis pela razão humana. Esta razão é tão dominadora que pode conhecer até mesmo a origem das paixões e das emoções. E ainda mais o homem racional é capaz de governar e dominar tais paixões e emoções.

Os séculos XIX e XX sustentaram-se intelectualmente preconizando uma luta entre racional e irracional. *Nas primeiras décadas do século XX, o mundo estava em crise. A esperança de um mundo mais livre e mais justo não se concretizara, trazendo a descrença na política e na idéia de história como progresso.(...) Explodem as guerras, a*

*barbárie fascista(...) Sem Deus para lhe dizer como agir, repelindo a voz ditatorial o homem contemporâneo sente a solidão de, por conta própria construir seu destino.*⁴⁷

O homem do século XX não consegue entender como a racionalidade provocou guerras, mortes. Os ideais de democracia foram substituídos por ditaduras sanguinárias. O próprio ideal socialista transformou as idéias de Marx em justificativas para manter um poder abusivo na Rússia pós-revolução.

O homem racional, inteligente é ao mesmo tempo ignorante. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, proclamam *como é estúpido ser inteligente* em uma alusão aos judeus alemães que duvidavam da tomada do poder por Hitler. *O fato então de que, de repente, os inteligentes são os estúpidos prova para a razão que ela é irrazão.*⁴⁸ A razão torna-se irracional.

Não. A razão não se torna irracional. O século XX não é um século irracional, existiu sim no início do referido século uma revolta contra a razão hegeliana, que era como os sistemas de governo existentes, ou seja, predominantemente totalizadora. Não existir sim novas tendências que não são predominantemente racionalistas.

A Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica, adota a solução hegeliana, mas com uma modificação fundamental. Os filósofos dessa Escola, como Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer têm uma formação marxista e, por isso, recusam a idéia hegeliana de que a História é obra da própria razão, ou que as transformações históricas da razão são realizadas pela própria razão, sem que esta seja condicionada ou determinada pelas condições sociais, econômicas e políticas. *Assim, a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é 'o mundo humano', mas 'o mundo do capital'.*⁴⁹

O engano de Hegel está, em primeiro lugar, na suposição de que a razão seja uma força histórica autônoma (isto é, não condicionada pela situação material ou econômica, social e política de uma época), e, em segundo lugar, na suposição de que a razão é a força histórica que cria a própria sociedade, a política, a cultura. Para esses filósofos, Hegel está correto quando afirma que as mudanças históricas ocorrem pelos conflitos e contradições, mas está enganado ao supor que tais conflitos se dão entre diferentes formas da razão, pois

⁴⁷ COTRIN, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1993. p.275.

⁴⁸ ADORNO e HORKHEIMER. *Dialética do Esclarecimento : Fragmentos Filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986. p.196.

⁴⁹ MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993..p.08.

eles se concretizam como conflitos e contradições sociais e políticas, modificando a própria razão.

Os filósofos da *Teoria Crítica* consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a **razão instrumental**⁵⁰ ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência; e a **razão crítica** ou filosófica que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como uma força libertadora. No fim, essa racionalidade se traduz nas seguintes palavras: *A razão ocidental configura-se, na crítica feita por Adorno e Horkheimer, como razão de dominação, de controle da natureza exterior e interior, de renúncia e ascetismo. Mas aquilo a que se renunciou continua a ser desejado, o que determinará o retorno do reprimido na civilização.*⁵¹

A Escola de Frankfurt mantém a idéia hegeliana de que há uma continuidade temporal ou histórica entre a forma anterior da racionalidade e a forma seguinte: a razão moderna, por exemplo, não surge de repente e do nada, mas resulta de contradições e conflitos sócio-políticos do final da Idade Média e da Renascença, de modo que, ao superar a racionalidade medieval e renascentista, nasce como racionalidade moderna.

3.3 A Ciência

Para os gregos, ciência, - episteme - era conhecimento verdadeiro, universal, necessário. Conhecimento fundamentado e, por isso também, fundamental. Episteme era só a Filosofia, única ciência que buscava os fundamentos. Alguns pré-socráticos, quando buscavam as causas primeiras, a *arché*, estavam buscando um fundamento único. Por isso, igualmente, já que era nela que todo o outro saber ia buscar os seus fundamentos, a filosofia era a Ciência das Ciências, a única Ciência ou que merecia ser chamada como tal.

⁵⁰A razão instrumental – que os frankfurtianos, como Adorno, Marcuse e Horkheimer também designaram com a expressão razão iluminista – nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a Natureza e os seres humanos. Assim, por exemplo, o filósofo Francis Bacon, no início do século XVII, criou uma expressão para referir-se ao objeto do conhecimento científico: “a Natureza atormentada”. A razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração. Para que não seja percebida como tal, passa a ser sustentada pela ideologia cientificista, que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, desemboca na mitologia cientificista. CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

⁵¹ Idem.p. 48.

A Filosofia era *naturalmente* uma ciência e por isso o problema do seu estatuto de cientificidade não era sequer posto. *Mesmo na antiguidade, os sábios procuravam conferir um status epistemológico, privilegiado ao conhecimento que se presumia científico, em detrimento a outras formas de conhecimento...*⁵² Acrescia que era o único saber que se procurava pelo mero desejo de saber e não pela sua utilidade. Para os gregos, a filosofia não precisava se justificar como ciência, pois estavam intrinsecamente unidas.

O século XVI já preparara a emergência de uma nova concepção: o Renascimento, o Humanismo, o Naturalismo, os Descobrimentos.

As grandes transformações que ocorrem na passagem da idade média para a idade moderna – as grandes navegações, surgimento dos estados nacionais, Reforma protestante, imprensa, desenvolvimento da burguesia e do capitalismo, etc...- fortaleceram o movimento no sentido de que a autoridade da igreja ficasse restrita aos assuntos religiosos deixando de controlar a política, a economia, a ciência ...⁵³

O completo desmoronamento da cosmologia aristotélico-medieval pulveriza a concepção cristã de mundo. É a queda da antiga imagem e ordem do cosmos e do lugar que o homem nele ocupava. Por isso, surge a necessidade de recomeçar, reconstruir todo o edifício a partir do ponto zero, fazendo”tabula rasa “ de tudo o que, até agora, pensava-se saber.

Ora, esta nova ciência que não mais quer tomar como verdadeiro aquilo que, afinal, é falso, dará atenção especial à constituição do seu objeto e, sobretudo, considerará a importância crucial do método.

No século XVII um novo conceito de ciência surge. É, em face a isso, que agora se passa a chamar ciência, a filosofia que já não é sequer uma ciência! Então é que se coloca, pela primeira vez, a questão do estatuto de cientificidade da filosofia e, a partir daí, ela é obrigada a começar demonstrar que também tem direito à vida e à existência, que há um lugar para si na realidade cultural e institucional. A filosofia, na idade média, se vincula demasiadamente à religião, já a modernidade derruba velhas concepções científicas baseadas na mitologia ou na religiosidade.

O homem que dissecou corpos em praça pública, que descobre que a terra não é quadrada, mas redonda. O heliocentrismo diz que a terra não é o centro do universo. Giordano Bruno pensa um universo infinito. Todos estes fatores provocam uma crise nas

⁵² FEIJÓ, Ricardo. *Metodologia e filosofia das ciências*. São Paulo: Atlas, 2003. p.15.

⁵³ PILLETI, Claudino e PILLETI, Nelson. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1997. p.77.

concepções de mundo ensinadas pela teologia-filosofia cristã. Enfim, muitas descobertas diferem muito do que se pensava outrora. O moderno traz a ruína do pensamento medieval. Dentro destas novas concepções, surgem movimentos que mudaram a ciência para sempre, destaca-se, nesse contexto, o iluminismo.

O Iluminismo foi um movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda, Alemanha e França, nos séculos XVII e XVIII. Nessa época, o desenvolvimento intelectual, que vinha ocorrendo desde o Renascimento, deu origem a idéias de liberdade política e econômica, defendidas pela burguesia. Os filósofos e economistas que difundiam essas idéias julgavam-se propagadores da luz e do conhecimento, sendo, por isso, chamados de iluministas.

Dentre as principais características do Iluminismo estavam a valorização da razão, considerada o mais importante instrumento para se alcançar qualquer tipo de conhecimento; do questionamento, da investigação e da experiência como forma de conhecimento tanto da natureza quanto da sociedade, política ou economia; crença nos direitos naturais, que todos os indivíduos possuem, em relação à vida, à liberdade, à posse de bens materiais.

Aprofundando um pouco a etimologia do termo iluminismo, encontra-se uma palavra alemã que traz consigo toda uma significação – *Aufklärung* – que significa *esclarecimento, clareamento, clarificação, iluminação, ilustración*⁵⁴. Iluminismo e Esclarecimento remetem a um mundo inteiramente “iluminado”, isto é, visível. Nada deve permanecer velado ou coberto. É lógico que toda esta luz deve vir da razão, mas não de qualquer razão. A razão verdadeira é somente a razão iluminista através de sua serva e senhora a **ciência**.

O precursor desse movimento foi o matemático francês René Descartes, considerado o pai do racionalismo. Em sua obra *Discurso do método*, recomenda: para se chegar à verdade, que se duvide de tudo, mesmo das coisas aparentemente verdadeiras. A partir da dúvida racional, pode-se alcançar a compreensão do mundo, e mesmo de Deus. Descartes acredita que as coisas devem ser reduzidas aos seus elementos essenciais, mínimos e irredutíveis para serem explicadas.

Descartes afirmava que, para conhecermos a verdade, é preciso, de início, colocarmos todos os nossos conhecimentos em dúvida, questionando tudo

⁵⁴ MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993. p.33.

para, criteriosamente, analisarmos se, de fato, existe algo na realidade de que possamos ter certeza (...) cada vez mais colocando em dúvida a existência de tudo aquilo que constitui a realidade e o próprio conteúdo dos pensamentos. Finalmente estabeleceu que a única verdade totalmente livre de dúvida era a seguinte: **meus pensamentos existem**. Disto decorre a célebre conclusão de Descartes *Cogito ergo sum* ou Penso, logo existo.⁵⁵

Galileu e Descartes serão os grandes destruidores dos antigos dogmas e, ao mesmo tempo, os grandes reconstrutores; ambos empreendem a tarefa de construção do novo conhecimento e de uma nova imagem do mundo sendo, por isso, ambos são considerados co-fundadores da ciência moderna. No centro da “mente” Descartes colocou o sujeito individual constituído da capacidade de raciocínio e pensamento (*Cogito, ergo sum - Penso, logo existo*) e, desde então, essa concepção de sujeito racional, pensante e consciente é chamada de “sujeito cartesiano”. Descartes expõe, como fundamental para uma ciência verdadeira, a questão do *método*. Recomeçamos do zero, sem influência de fatores externos.

No século XVIII, o iluminismo incorpora novas mentes como a de Hegel⁵⁶ e Kant⁵⁷ que continuam a pôr suas esperanças em uma razão que modificará para melhor o futuro. Em contrapartida, o romantismo que não vê a razão como salvadora, mas busca no passado, no saudosismo, um refúgio desta modernidade desigual. Prevalece a idéia de que o futuro será melhor, as pessoas serão socializadas dentro desta perspectiva.

Surge, assim, o ideal da quantificação, bem presente na ciência moderna, segundo o qual nada pode ser cientificamente cognoscível se não for mensurável. Em última instância, a objetividade e conseqüente universalidade do conhecimento científico são garantias pelo novo método - método experimental ou, como muitos lhe chamam, método científico - que, com o seu recurso matemático na observação e verificação dos fenômenos, afasta a possibilidade de qualquer interferência do sujeito. É o próprio método que constitui o conhecimento e não o cientista, ao saber da sua subjetividade ou do seu livre arbítrio. Surge assim, do seio da própria razão científica, uma razão técnica segundo a

⁵⁵ COTRIN, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1993. p.152-153.

⁵⁶ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL nasceu em 1770, em Stuttgart. Viveu o período do Romantismo nacional alemão. Hegel criticou as verdades eternas baseando-se na idéia de que não existe uma razão desvinculada do seu tempo. Tempo que, como tudo que é produzido pelo intelecto humano, pode ser visto de forma dialética. 1995.

⁵⁷ Immanuel Kant nasceu na pequena cidade de Königsberg (Prússia) no ano de 1724. Dentre suas obras mais conhecidas estão: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Crítica da Razão Pura* e a *Crítica da Razão Prática*. A filosofia de Kant envolveu-se com a questão do conhecimento nas suas possibilidades e nos seus limites. Como segunda questão ficaram as questões da ação humana ou os problemas morais. KANT, Immanuel. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

qual o homem só conhece verdadeiramente aquilo que ele próprio constrói - a máquina - razão técnica essa que é, como sabido, é a razão do domínio que temos ou julgamos ter sobre a natureza.

Deste tópico sobre a ciência devem prevalecer duas abordagens acerca da mesma. Uma delas baseada na ciência moderna ou ciência clássica onde prevalece o ponto de vista da mecânica, isto é, das relações de causa e efeito entre as coisas. Para essa ciência, a realidade segue leis necessárias e universais que podem ser traduzidas matematicamente. O homem, através de sua ciência, pode intervir na realidade e alterá-la. Desta postura é que nasce a experimentação científica e o ideal tecnológico. Retorna a idéia de Bacon : o saber do homem possibilita formas de dominar tecnicamente a natureza graças as suas maravilhosas máquinas. A outra concepção é dada pelos iluministas: não abandonam o ideal de progresso, onde as ciências tornam-se fator de libertação frente à religião e à superstição.

A filosofia também ficou entusiasmada com as ciências e as técnicas, tanto que os filósofos do período depositaram também sua confiança no saber científico e na tecnologia como possibilidade de dominar a natureza, o homem e a sociedade.

A sociologia, como saber científico, acreditou ser capaz de organizar de forma racional o ambiente social. A psicologia pensou ter entendido a mente humana e acenou para possibilidade do homem controlar seu lado mais vergonhoso, os seus instintos. Não poderia ficar de fora a temática de maior interesse nesse texto: a pedagogia. Pensou-se uma pedagogia baseada nos conhecimentos científicos e que permitiria não só adaptar as crianças às exigências desta nova sociedade tecnológica, mas também voltar sua educação para suas vocações e potencialidades.

Listadas algumas idéias e alguns pensadores da ciência moderna, ainda resta verificar como foram pensadas as ciências humanas e, a partir delas, observar como a educação assimilou suas contribuições.

As ciências humanas

São possíveis ciências humanas?

Todas as ciências são humanas, no entanto, levam a definição de *humanas*, aquelas ciências que têm o homem como seu objeto de estudo. Esta situação é recente, data do

século XIX. *As ciências humanas nasceram da deposição do sujeito pensante no século XIX. Não constituem um anexo da filosofia.*⁵⁸ A filosofia propagou a teoria do sujeito pensante, começando com Descartes, desenvolvida por Kant e eternizada por Hegel. Esta teoria dava a razão humana um aspecto totalizante e único ao ser humano. As ciências humanas vão derrubar esta idéia da filosofia. “...as ciências humanas fazem o homem ingressar numa nova era que podemos caracterizar como sendo a da perda da ingenuidade em relação a si mesmo, como sujeito, e com relação às próprias obras, enquanto estas comportam todo um conjunto de investimentos da subjetividade humana e de suas pressuposições inconscientes.”⁵⁹

O homem começa a ser analisado, visto como *objeto da ciência*, não da forma como a filosofia o via, sendo ele essencialmente razão. É conferida uma individualidade ao homem, tornando-o centro da construção de conhecimentos e valores.

Mas as ciências humanas surgem em um meio científico que já tem um método estabelecido. O método em questão é o das ciências naturais e matemáticas. Por isso as ciências humanas são levadas a *arremedar*, copiar o método daquelas. Procuram estudar seu objeto, empregando conceitos e técnicas usadas pelas ciências da natureza. Elas também nascem dentro de uma visão empirista e determinista de ciência onde o principal método é o indutivo. Não tentam *encaixar* os fenômenos humanos dentro de leis universais e necessárias da lógica. É nesse momento que surgem os problemas e os questionamentos quanto à cientificidade das ciências humanas.

Não admira, portanto que, para se constituírem como ciências, para se afirmarem como conhecimento científico e, para serem reconhecidas como ciências, as Ciências Humanas e Sociais tenham começado por *importar* o modelo de racionalidade das Ciências da natureza, garantindo assim o seu estatuto de cientificidade ou, pelo menos, a possibilidade de acesso a ele. As ciências sociais são ainda, no dizer de Kuhn, ciências pré-paradigmáticas *O período pré-paradigmático, em particular, é regularmente marcado por debates freqüentes e profundos (...) embora esses debates sirvam mais para definir escolas do que para produzir um acordo.*⁶⁰ ou, no dizer de outros, são ciências que ainda não ultrapassaram a fase descritiva (fase inicial por que passa qualquer ciência) para a fase explicativa.

⁵⁸ JAPIASSU, Hilton. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras&Letras, 2002. p.09

⁵⁹ Idem. p.17

⁶⁰ KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.p. 72.

A história da ciência não é contínua e linear como se costuma pensar. Uma descoberta científica não serve necessariamente de base para outra, não é um amontoar de tijolos. No senso comum impera a idéia de que a ciência é este encaixar de peças. Um exemplo acontece com os formatos de reprodução musical. Do *disco de vinil* migrou-se para o *K7*, logo após veio o advento dos *Cds*, estagnando o mercado fonográfico, até acontecer uma ruptura e surgirem as músicas em formato *Mp3*. Aproxima-se um novo salto, o que Gaston Bachelard chamou de *ruptura epistemológica*, uma descontinuidade no conhecimento científico. Uma teoria que respondia muito bem a certos problemas vai chegar num estágio que estagnar-se-á e será hora de abandoná-la e procurar novas alternativas. Neste momento surgem novas teorias, ou seja, uma ruptura epistemológica.

Para Thomas Kuhn, a criação de novas teorias recebe o nome de *revolução científica*. A palavra revolução aqui deve ser considerada no seguinte sentido:

(...) consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não-cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior. (...) as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza.⁶¹

As mudanças de paradigmas ditam os rumos da ciência, por exemplo, a explicação geocêntrica de Ptolomeu foi substituída pela heliocêntrica de Copérnico. A conclusão a partir de Bachelard e Kuhn é que a ciência não é uma seta apontada para o futuro sem nenhum sobressalto, existem sim rupturas e revoluções.

É a ciência normal a permitir e implicar o surgimento da ciência revolucionária, para utilizar as expressões de Kuhn. Num período de ciência normal, a ciência busca a comprovação e confirmação das teorias existentes, resolve os problemas que lhe são postos pelo paradigma dentro do modelo do próprio paradigma, não se põdo, assim, em questão o paradigma (atitude dogmática). Dito de outro modo, os fatos são olhados à luz da teoria e não o contrário. Isto é, explica-se a realidade à luz do paradigma. Os casos não resolvidos pela ciência, as anomalias, levam a períodos de ciência extraordinária, períodos de polêmica que propiciam o surgimento das revoluções científicas e constituirão a ciência revolucionária que permitirá a emergência de novo paradigma.

O progresso da ciência faz-se por meio de "*revoluções intelectuais e científicas*", nisto concordam Kuhn e Popper. Mas, quanto a Popper, o acento tônico é posto noutra

⁶¹ Idem, p. 125-126.

lado. A atividade científica não está normalmente orientada para a resolução de problemas à luz de um dado paradigma (isto é, não há ciência normal) mas, ao contrário, a comunidade científica procura ativamente os casos em que os sistemas teóricos da ciência se tornam falsificáveis. Contra o princípio da verificabilidade, contrapõe Popper o princípio da falsificabilidade: “sustentar críticas falseáveis e sustentá-las de maneira não-dogmáticas é uma virtude epistêmica geral.”⁶², isto é, a ciência está permanentemente em crise, sendo esse o seu estado habitual.

A atividade científica é, assim, fundamentalmente crítica - crítica das teorias existentes - em que se procura transformar as teorias à luz dos fatos, propondo novas teorias mais verossímeis. Portanto, segundo Popper, o cientista está permanentemente a procurar o que derruba a teoria e a propor novos modos de conhecer o mundo,. Isto é, o cientista está em constante procura do novo, em constante processo de invenção. “A vida humana, consiste idealmente em enfrentar e responder a um conjunto de problemas, conjecturando soluções e testando-as pelo processo de ensaio e erro.”⁶³

E se o que caracteriza a ciência é a busca da verdade, esta aparece, contudo, como um ideal. A verdade é meta não alcançável. A sucessão das teorias científicas insere-se num movimento de busca de verossimilhança ou aproximação à verdade. Por isso, não há teorias verdadeiras, há teorias mais verossímeis ou mais aproximadas da verdade que outras.

A ciência, na pós-modernidade, reflete as revoluções científicas ocorridas no final do século XIX e início do século XX. As rupturas e crises paradigmáticas proporcionaram o debate em torno de uma nova ciência, na qual o desenvolvimento do conhecimento se processa através de contextos relacionais e de complexidade. A mudança na relação do sujeito com o objeto toma parte no processo de desmistificação da razão, sugerindo a necessidade de uma teoria do conhecimento aberta à transversalidade de pensamento e a quase todos os eventos de ordem e de desordem que conduzam a uma pluralidade conceitual e metodológica. Como diz Japiassu: *estabelecer a relação que o sujeito e o objeto mantêm entre si no ato de conhecer, mas tendo em vista determinar o valor e os limites do próprio conhecimento...*⁶⁴

Enfim, hoje está em cheque a autoridade, a validade da ciência e não a ciência. Cada vez os clássicos estão sendo relidos, provocando uma revisão nos passos

⁶² O'HEAR, Anthony(org). *Karl Popper: filosofia e problemas*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.p.30.

⁶³ Idem. p.268.

⁶⁴ JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991. p.30.

metodológicos. É um problema existencial, os condicionantes são os mais variados possíveis. Houve uma perda do foco, cada vez mais é necessária a pergunta: o que devo fazer com o conhecimento que produzo?

Com relação à palavra crise, e preferível vê-la sobre a ótica de Tomas Kuhn *Confrontados com anomalias ou crises, os cientistas tomam uma atitude diferente com relação aos paradigmas existentes. Com isso, a natureza de suas pesquisas transforma-se de forma correspondente (...) a expressão de descontentamento explícito, o recurso a filosofia e o debate sobre os fundamentos são sintomas de uma transição*⁶⁵ A crise torna-se sinal de mudanças de paradigmas e metodologias e não somente de pessimismo e rechaço às pesquisas científicas, tanto nas áreas humanas como exatas.

As ciências humanas resgatam, para o campo científico, o fator humano. Fazendo este resgate, ficam expostas mazelas e virtudes que concernem ao sujeito. Sendo ciência humana, não é o baluarte da perfeição, mas traz em seu bojo o dinamismo do homem. Assim a ciência implica formas e modelos utilizados na educação.

Educação e ciência

A sociedade atual é industrial, alimentada e direcionada para o consumo. Essa situação produz paradigmas que influenciam e direcionam as atividades pedagógicas. A ciência está no cerne de uma sociedade instrumental, também é um dos objetos de consumo, não sob o aspecto natural, mas cultural. Ela explica o mundo moderno quando empresta sua idéia de progresso da humanidade. Primeiramente faz-se necessária uma análise da participação da escola na difusão do conhecimento científico. Em muitas aulas de pesquisa em educação, discute-se a polêmica norte americana em torno da questão sobre o ensino da teoria evolucionista ou criacionista nos bancos escolares. Quais os critérios que definem que uma é melhor do que a outra, ou mais verdadeira?

O ensino formal escolar está muito fundamentado na ciência. Muitas vezes acontece o choque do conhecimento científico universal com as culturas locais. Estendendo o assunto americano para o Brasil, mais especificamente para o estado do Rio de Janeiro, local em que a governadora Rosinha implantou obrigatoriamente, o ensino da teoria criacionista nas aulas de Ensino Religioso. Na visão de uma cientista, essa

⁶⁵ KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p.122-123.

orientação parece totalmente descabida, pois para ele a atividade educacional tem a função de tornar o homem mais autônomo e impregnando do espírito científico. A religião estaria usando de sua autoridade para disseminar teorias essencialmente dogmáticas.

Com relação à ciência em sala de aula, existem posturas diversas. Ora é elogiada, ora criticada. A questão aqui não se refere à experiência científica feita no laboratório da escola (se o mesmo chegar a existir), mas sim as ciências humanas que estão mais próximas do raciocínio aqui proposto. Falando no campo da filosofia inevitavelmente surge um dilema, dar prioridade à história da filosofia ou problematizar o cotidiano. A escolha do que ensinar é provocadora como diz Jaime Paviani:

Até que ponto os procedimentos didáticos e as próprias teorias pedagógicas não têm ou tiveram em vista mais a aquisição e a transmissão do conhecimento produzido do que o processo de produção desses conhecimentos como função primordial do ensino? E, ainda, precisamos perguntar, sem responsabilizar demasiadamente a pedagogia: esse modo de ensinar (simples transmissão de conhecimentos produzidos e acabados) (...) não está justificado a partir de uma concepção determinada de ciência que foi descrita por *Thomas Kuhn* como 'ciência normal'? (...) podemos nos questionar em que medida o processo de investigação científica pode fornecer a pedagogia nele fundamentada e que pudesse ser reconhecida – como científica, isto é, menos doutrinária e ideológica possível (...) estas questões desejam apenas examinar a prática pedagógica, o dia-a-dia de nossas salas de aula, onde o ensino se exerce distanciado daquilo que chamamos, hoje, de espírito científico.⁶⁶

Diante disto as práticas e o ensino que acompanham a ciência não podem apresentar soluções acabadas, fechadas. O saber científico resulta da interação com os problemas, problemas estes que todos os dias adquirem novas roupagens. Em uma concepção freiriana, “problematizar em vez de depositar”. E por que não problematizar a própria ciência? Em uma discussão que envolva a questão evolucionismo x criacionismo, pode-se eleger, como o maior absurdo, questionar a teoria evolucionista, o que é uma posição extremamente dogmática, pois questionar a teoria evolucionista é assumir um comportamento científico. Tais argumentos fazem lembrar o falseacionismo de Popper, onde *nossas crenças em relação a processos políticos e sociais não devem ser defendidas de maneira dogmática.*⁶⁷

⁶⁶ PAVIANI, Jaime. *Problemas de Filosofia da Educação*. . Caxias do Sul: EDUCS, 1986. p.92-93

⁶⁷ O'HEAR, Anthony(org). *Karl Popper: filosofia e problemas*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997. p.30.

Remetendo-se ao professor acima citado, cabe a idéia de fonte autoritária de Thomas Kuhn, como o cientista ,o professor faz uso da sua autoridade institucional. O cientista segue a idéia de ciência normal e o professor, uma postura pedagógica autoritária para justificarem o uso ou a escolha de um certo paradigma. Em aula o professor pode orientar seus alunos a se encaixarem dentro de uma ação pedagógica pré-estabelecida. Por exemplo, se a filosofia da moda é o existencialismo, então os alunos deverão ser existencialistas, pensarem de acordo com este paradigma. Popper acreditava que a ciência é essencialmente crítica. O professor pode ser aquele que tem como prioridade educar e estimular o aluno a fazer uso da sua criticidade.

Thomas Kuhn não vê a filosofia da educação como os denominados filósofos da educação (Platão, Rousseau, Dewey...) tão pouco elabora um programa para reformar o ensino. Prefere se dirigir aos candidatos a cientistas, que aqui podem ser nomeados candidatos a professores. Estes, como os cientistas, encontram um sistema de ensino estruturado e com certos paradigmas educacionais estabelecidos. O professor será aceito quando conseguir comportar-se como os mestres mais antigos. Esse novo professor começará a existir quando conseguir estabelecer um novo método e instituir um novo paradigma. Basicamente o novo método será dar respostas criativas as novas situações que forem sendo colocadas. Neste ponto Kuhn é otimista dizendo que a educação atual tem como referencial a formação de

A ciência é uma presença irreversível em nossa cultura, pois transforma as relações humanas, desencadeando mudanças cada vez mais significativas. A ciência traz em seu bojo a idéia de progresso, mesmo que esse signifique distintamente a melhoria das condições humanas como também o crescimento dos bens materiais e do poder econômico.

O conhecimento científico tem como grande propagadora de seus progressos a escola. A educação formal , desenvolvida pela escola, com a intenção de uma formação profissional necessita de uma fundamentação junto aos conhecimentos científicos. Também não pode ser negada a prioridade que a escola dá ao ensino de conhecimentos fundamentados na ciência. Nesta relação ciência e escola, muitas vezes, a escola acaba absorvendo o método científico, limitando-se a ele.

A intenção aqui não é defender nem condenar a ciência, mas compreendê-la como presença essencial na educação formal em quase todos os sistemas educacionais do mundo. Dentre as idéias mais relevantes para os aspectos filosóficos e pedagógicos, elenca-se a produção de conhecimento que rivaliza com a mera transmissão dos mesmos. A escola

deve produzir novos conhecimentos ou apenas importar as descobertas científicas e retransmiti-las aos educandos?

No dia-a-dia da sala de aula o ensino acontece distanciado do novo espírito científico, a ciência trouxe uma nova mentalidade, onde a ordem das coisas não é mais estável e permanente, mas dinâmica. *O mundo em que os filósofos outrora se baseavam era um mundo fechado(...)O mundo da ciência moderna é um mundo aberto(...) se estende além, de qualquer fronteira.*⁶⁸ A ciência trouxe esta nova perspectiva para o ensino, esse não pode apresentar soluções acabadas, fatos e conceitos fixos. O ato de ensinar e aprender, como a ciência, é um processo vivo de ações e reações, dos problemas e suas soluções.

Um novo conceito de ciência emerge, baseado em uma racionalidade não dogmática. Tal posicionamento da ciência, quando aplicado ao ensino, deveria promover mudanças. No entanto, a constatação é que este lado inovador e dinâmico da ciência ainda não é aplicado na sala de aula. *Nosso ensino continua basicamente verbalista, livresco e doutrinário. (...) Neste sentido os compêndios atendem o comodismo do aluno e do professor, ajudam a criar uma atitude passiva e paternalista, pouco afeita à reflexão e indagação.*⁶⁹

Uma pedagogia baseada nestas novas concepções de ciência leva em conta que o modo de produzir ciência já é, em si, um processo pedagógico. Se a ciência não é um sistema de dogmas e de noções conclusivas, mas ao contrário, é uma eterna revisão destes dogmas e aparências, a proposta pedagógica que deriva dela vai priorizar a produção de conhecimentos passíveis de reformulações. A ciência já foi vista como um conjunto de conhecimentos prontos, acabados, um amontoar de tijolos; hoje é vista como processo. O mesmo aconteceu com a educação que passou de mera reprodutora de conhecimentos para uma atitude mais questionadora e reflexiva.

Acontece a transição de um ensino basicamente expositivo para uma atitude questionadora e dinamizadora de novos conhecimentos. Na relação professor / aluno também acontece uma mudança *o professor e aquele que aprende, ensinando e, neste sentido, a grande lição (...) é a de acabar com o autoritarismo dos mestres.*⁷⁰ O professor,

⁶⁸ DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1959. p.82.

⁶⁹ PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1983 p. 84.

⁷⁰ Idem, p. 91.

sendo também um aprendiz, vai procurar dialogar com a tradição, nunca esquecendo da constante renovação do conhecimento, especialmente do conhecimento científico.

Para o âmbito educacional, fica uma mensagem clara : de que o professor precisa que as formações científica e pedagógica sejam concomitantes. As duas visões são permeadas pelas idéias de dinamismo e reflexão. O aluno deste professor terá possibilidade de refletir sobre a sua realidade e posicionar-se de forma crítica e transformadora.

A definição de filosofia passa pela idéia de uma explicação profunda e ampla de responder as dificuldades da vida. Mas a filosofia não se desenvolve do nada, ela utiliza as informações que tem à mão para tornar suas respostas articuladas e convincentes. O filósofo anda lado a lado com as transformações econômicas, religiosas, políticas. Paralelo a uma filosofia em desenvolvimento, sempre existiu uma ciência em desenvolvimento, e uma interfere na outra. Esta interferência, em certos momentos, é mais explícita; em outros pode ser até negada. A ciência produzia transformações, modificando as atitudes práticas dos homens.

Uma crítica à razão instrumental não é uma crítica a ciência, mas um modelo de ciência e racionalidade promovidas em certo período. Quando foi dogmática e utilitarista, foi instrumental, no entanto, quando preconizou a dinâmica da vida e a singularidade do homem pode-se dizer que foi libertadora.

Dos pontos que a Filosofia e a Educação têm em comum, razão de sua própria existência e importância, é serem feitas pelo homem e para o homem. Reflexões filosóficas que têm como objetivo estudar o homem, nunca são conclusivas, sempre é possível acrescentar novas idéias. A importância do homem não deixa de ser transferida para os estudos acerca da educação. A antropologia filosófica reafirma o antropocentrismo. Mondin coloca a questão do conhecimento intelectual diretamente relacionado com o mundo e com o homem sempre aberto a novas opiniões.

Hoje estamos profundamente convencidos de que as causas do que ocorre neste mundo se encontram no próprio âmbito do mundo e, portanto, que as causas do que ocorre no homem se encontram também no mundo e, sobretudo no homem. Outra razão é a constatação de que, depois de tudo, o nosso conhecimento não é dotado daquele caráter de absoluta certeza, de imutabilidade, de eternidade que lhe atribuíra Platão. Hoje estamos mais que conscientes dos limites do nosso conhecer. Sabemos que ele é, em todos os casos finito e mutável, parcial e relativo e que comporta sempre uma boa dose de opinião.⁷¹

⁷¹ MONDIN, Battista. *O homem: quem é ele?: elementos de antropologia filosófica*. São Paulo, Paulus, 2003. p.78.

Durante todo um tempo, os homens acreditaram que a ciência moderna poderia dar-lhes um sentido para suas vidas. Hoje, como nunca, o homem percebeu que a ciência é impotente no que diz respeito a dar uma resposta, um sentido existencial. Quando a ciência não consegue dar uma explicação a esta busca de sentido, é que a filosofia renasce. Pois a ciência, quanto mais instrumental for, mais distante fica da possibilidade de dar uma solução, ser uma filosofia de vida.

O saber científico fornece juízos técnicos, mas a vida tem por orientações basilares os valores. A ciência pode fornecer todas as possibilidades e probabilidades a serem seguidas, porém ela não diz qual o caminho a seguir. O homem que perde seu porto seguro procura-o em vão dentro da ciência.

4 UMA POSSIBILIDADE: A REFLEXÃO

Os filósofos procuram dar respostas para as mais variadas questões ,utilizando-se de um processo chamado reflexão. No entanto, o ato de refletir não é exclusivo destes pensadores. O homem tem por característica básica possuir a habilidade de refletir sobre a sua natureza, tal disposição chama-se autoconsciência. É a capacidade de abandonar as preocupações imediatas e observar nossas circunstâncias de forma mais temperante e desapaixonada.

Estar autoconsciente é como ter um espelho interno que dá a possibilidade de monitorar as ações, os pensamentos e cognições. Não acontece por vaidade ou autocontrole, mas por uma busca de respostas.

Sócrates sempre procurou despertar em seus discípulos o pensamento reflexivo. Pedia que seus pupilos analisassem seus comportamentos e pensamentos de uma forma mais profunda, procurando dar à luz a novas e mais bem elaboradas idéias. Nesse sentido, a filosofia oferece à educação seu maior legado: a reflexão. O educador pode e deve fazer uso do ato reflexivo sobre sua prática cotidiana.

Um papel preponderante da filosofia é o de resgatar a reflexão no contexto pedagógico. Dado que até mesmo os professores são avessos a ela. O uso de uma metáfora é de cunho estético é tem como objetivo tornar mais atrativa a leitura. Quanto à coruja , ela representa a reflexão como posição antagônica a uma prática irrefletida.

Jesus Cristo, é sem sombra de dúvida, uma das pessoas mais conhecidas de todos os tempos. Existem as mais variadas atribuições a sua figura. Alguns o vêem, por intermédio de sua fé, como um deus. Outros preferem a figura histórica de um grande líder. Ainda existem aqueles que o caracterizam como um grande orador. Enfim, todos ligam esta personalidade à sua área de atuação.

Não poderia ser diferente na educação, existem professores, que vêem Jesus como um grande educador. Este Cristo da educação tinha uma forma bem peculiar de ensinar. Ele não negou suas raízes judaicas, pois utilizou muito uma técnica semita chamada *midrax*⁷². Conhecida como parábolas. Tais histórias, utilizadas por Jesus Cristo, segundo

⁷² Midrash ou Midrax é uma forma narrativa criada por volta do século I a.C. na Palestina pelo povo hebreu. Esta forma narrativa desenvolveu-se através da tradição oral até ter a sua primeira compilação apenas por volta do ano 500 d.C. no livro Midrash Rabbah. O texto tem caráter pluriautoral e não linear, se assemelhando um pouco a uma conversa informal com diversos rabinos, mas na realidade os compiladores é que davam vida em seu texto a diversos personagens das épocas mais distintas. Midarash em hebraico significa

os evangelhos, são utilizadas até hoje, e não é raro ouvir da boca de algum cristão *que é mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus*. Técnica utilizada há bem mais de 2000 mil anos que, com a ajuda da Bíblia, ainda se mostra eficaz.

Existem dois autores brasileiros que utilizam o contar histórias como ferramenta pedagógica. Leonardo Boff e Rubem Alves introduzem os assuntos, em seus escritos, muitas vezes com pequenas histórias. Com esta inspiração metodológica e com a ajuda das narrativas é que se produz partes do texto.

Em seu livro: *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*, Leonardo Boff utiliza-se da figura da águia para representar o ideal de liberdade. Aqui é a coruja que será utilizada como símbolo da reflexão.

4.1 História de coruja

A história que segue está ambientada em um dos grotões que o Brasil ainda preserva. Num pequeno sítio, do interior do Rio Grande do Sul, um menino caça passarinhos com seu bodoque. Durante a caçada ele fere, com uma pedrada, uma coruja. Vendo que a coruja ficou apenas tonta, o menino a leva para casa. Em casa utiliza uma velha caixa de madeira como gaiola. Os adultos da casa não estão no momento. Quando eles chegam, o menino vai mostrar-lhes seu troféu. Tendo como resposta: — Guri, você está louco, trazer este animal para casa! Fique você sabendo que a coruja possui sete doenças diferentes que transmite a quem dela se aproximar ou tocar. O menino ficou se perguntando como que aquela ave assustada dentro daquela caixa poderia ser tão má. Para “sorte” da família, na mesma noite a coruja usou seu bico afiado para perfurar a caixa e voltar para os campos. Voltou para sua rotina de livrar os campos dos roedores.

Passados os anos, o menino ,já adolescente, estudando na cidade, aprende sobre uma coruja. Tal coruja nasceu muito longe do seu torrão, era grega. Nos primórdios da civilização ocidental , ela protegia uma cidade da Grécia antiga chamada Atenas. Ao

interpretar e aprofundar. Midraxe-hagadá, quando de contar histórias. BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.p.198.

contrário da sua coruja de infância, esta não fazia o mal, mas sim protegia uma cidade. A coruja grega possuía uma história e muitos homens foram inspirados por ela. De certa forma sua linhagem chegou até nossos dias.

A primeira que temos notícias nasceu em Mileto, chama-se Tales. Olhando a natureza, buscava o princípio de tudo, deu como resposta o elemento mais presente nos seres vivos: a água. Na Grécia nasceram muitas outras corujas, a maior delas, não em tamanho, mas em sabedoria. A coruja em questão chamava-se Sócrates, não era belo (beleza não é o forte das corujas), era sim astuto como todas as aves caçadoras, cativou jovens seguidores e por tal atitude foi condenado a beber cicuta.

Foi na Grécia também que as corujas começaram a dividir-se. Dois grupos são os mais importantes. Uns seguidores de Heráclito que colocam suas esperanças no devir, na dinâmica do mundo. E outro grupo que tem como base as idéias mais metafísicas de Parmênides, pregando a imutabilidade do ser. Uma última nota da Grécia vai para uma coruja chamada Pitágoras. Um dia, indagado sobre o que as corujas faziam, ele disse que eram amigas da sabedoria (os filósofos).

Os anos foram passando e as corujas colonizaram novas terras. Algumas se dedicaram a conciliar a fé com a razão. Outras voltaram seus pensamentos para o domínio da natureza, criando algo que as relegaria mais tarde: a ciência.

Na modernidade os “ismos” (racionalismo, idealismo, materialismo, iluminismo, positivismo, existencialismo...) imperaram junto as corujas, chegando a ponto de as corujas não acreditarem nelas mesmas. Hoje se começa a falar no renascimento das corujas. O mundo tão multifacetado busca a unidade. Aos poucos o homem contemporâneo busca fazer as pazes com a protetora de Atenas.

A Coruja

As corujas estão colocadas na ordem dos estrigiformes, rapinantes noturnos que muito especialmente se notabilizam pela cabeça grande, aparentemente maior que a plumagem, olhos grandes dirigidos para diante, desenvolvimento extraordinário do ouvido, plumagem macia. Em redor dos olhos há uma coroa de penas (...) o bico é curto e arqueado.⁷³

⁷³SANTOS, Eurico. *Da ema ao beija flor*. Minas Gerais: Villa Rica, 1990.p. 252.

A coruja, por seus hábitos noturnos, sempre inspirou repulsa e terror nos homens menos esclarecidos. Seus olhos grandes e arregalados, junto com orelhas desproporcionais, combinados com hábitos notívagos, reforçam a crença em seus poderes demoníacos. O medo ainda é revigorado com a ajuda de algumas espécies que têm predileção por torres de Igrejas ou cemitérios. Lugares esses, que por si só, fazem parte do inconsciente coletivo no rol dos temores. Superstições⁷⁴ atizadas e o homem do século XXI ainda teme o mau augúrio da coruja. O mesmo homem que decifrou o genoma humano ainda persegue uma ave por sua ‘maldade’.

A visão diurna da coruja é igual a dos outros pássaros: ao contrário do que se pensa, não é cega durante o dia. Ela tem um campo de visão maior que o das outras aves. Sua pupila se dilata para aproveitar ao máximo a luz, o que a faz enxergar melhor à noite.

Depois do entardecer a coruja sai à caça. Tudo o que se move e faz barulho chama sua atenção. Ataca outros pássaros, gafanhotos, grilos, ratos, camundongos, vive da caça. Na natureza é útil e necessária para o equilíbrio da ecologia: caça animais que são pragas nas plantações. Se colocada num silo de trigo, uma coruja sozinha acabará com todos os ratos que se aproximarem.

Seus inimigos mortais são os gaviões, as cobras, os gatos do mato. Mas apesar do seu ar parado, a coruja é muito esperta para escapar deles. E, além de esperta, atenta: ela tem uma particularidade interessante, é capaz de virar a cabeça num ângulo de 180° e de esticar o pescoço para cima. Sua cabeça não se move, mesmo que movamos o seu corpo, quando está prestando atenção a alguma coisa. A coruja é considerada o símbolo da sabedoria por possuir uma alta capacidade de ver no escuro, como se conseguisse ver o que os outros não vêem.

A coruja, etimologicamente, brilhante, cintilante, porque enxerga nas trevas; em latim *noctua*. Ave noturna, relacionada, pois, com a lua, a coruja não suporta a luz do sol diretamente em seus olhos, (não quer dizer que não enxergue de dia) opondo-se, desse modo, à águia, que a recebe de olhos abertos. Deduz-se, daí, que a coruja em relação à Atena, é o símbolo do conhecimento racional com a percepção da luz lunar por reflexo, opondo-se, destarte ao conhecimento intuitivo com a percepção direta da luz solar. Deusa

⁷⁴ Durante a história da humanidade, as corujas simbolizaram algumas vezes o conhecimento, a sabedoria, e outras a morte ou uma ligação com um mundo espiritual. Nossa superstição acerca da coruja provavelmente vem da nossa educação judaico-cristã que coloca a ave como impura cito Deuteronômio(*Dt 14, 14-15*) “Vocês podem comer todas as aves puras, mas não podem comer (...) a coruja...”

da fecundidade, deusa da vitória e deusa da sabedoria, Atena simboliza, mais que tudo, a criação psíquica, a síntese por reflexão, a inteligência socializada.

A coruja enxerga o mundo de uma forma complexa. Tudo está em relação com tudo. As teorias da ciência moderna, por não saber o que fazer com as diferenças, reduziu tudo ao simples. A ciência se compartimentou e assim, começaram a estudar somente as rochas, ou os animais, ou só o homem. Surgiram as várias especialidades, ganhou-se em detalhes, mas ficou esquecida a totalidade.

Quando caça, a coruja, não olha somente as rochas que a rodeiam ou um animal somente, olha todo um ecossistema do qual também faz parte. Ela faz parte de uma teia de relações, em constante interação. Esta visão da coruja vem de encontro com a ciência moderna, que foge do seu antigo dualismo que via a realidade como justaposta sem relação.

A figura da coruja, neste texto, simboliza a reflexão. A ave que, mesmo muitas vezes injustiçada, faz seu trabalho, livrando as plantações dos homens dos roedores inconvenientes. No entanto, a coruja sofre ataques não só dos homens como dos seus predadores naturais. A coruja que persegue os ratos é atacada pelos gatos. Alguns fragmentos das idéias de Dewey e Habermas ajudam a entender como a reflexão é perseguida por um predador: a razão instrumental.

4.2 A Reflexão

O que significa a palavra reflexão? A palavra vem do verbo latino *reflectere* que significa *voltar atrás*. É, portanto, um re-pensar. Tal pensar é consciente de si mesmo, capaz de avaliar e adequar os dados objetivos e compará-los com o real. A reflexão pode ser aplicada tanto a opiniões como a conhecimentos científicos onde a pergunta comum será acerca do significado de ambos. Por isso, refletir é retomar os dados disponíveis, com cuidado, buscando sempre um significado.

A filosofia é uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto não é qualquer tipo de reflexão. Exige que o problema seja colocado em termos radicais, entenda-se a palavra radical no seu sentido mais próprio. Ou seja, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos.

Para garantir que a reflexão consiga ser radical o procedimento tem de manter um rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e também as generalizações que a ciência pode ensejar.

Enfim, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, se relacionado o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado, dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático. A filosofia é a busca dos problemas, neste sentido também se pode dizer que se aproxima da ciência, pois, através da reflexão, localiza o problema, tornando possível sua análise pela ciência. Além disso, enquanto a ciência isola algo em um contexto, fazendo suas experiências separadamente, a filosofia busca analisar sua função em um conjunto e para o conjunto.

A educação, como fenômeno humano, apresenta-se como uma interação entre pessoas livres e em diferentes graus de desenvolvimento humano. As instituições educacionais vão ordenar as relações do homem com o seu meio e criar condições para o desenvolvimento presente e o das próximas gerações. O objetivo será a continuidade de um processo de produção cultural e sobrevivência do próprio homem, inclui-se hoje o próprio planeta. Sendo assim, o sentido do educar reside no próprio homem e no seu desenvolvimento.

Quando se procura falar sobre educação, fala-se dos destinos do homem. Mas como obtemos uma compreensão desse homem? Quem responde esta questão é a filosofia. Uma reflexão que pensa de modo radical e rigorosa o homem e sua educação. Hoje a tarefa da filosofia é muito mais árdua, pois a educação está cada vez mais difusa e integrada com os diferentes setores da sociedade. Por exemplo, os meios de comunicação que têm o objetivo de entretenimento, no entanto, educam sem almejar educar. É uma educação sem uma atividade propriamente educacional e por isso, na maioria das vezes, torna-se irrefletida.

Acontece educação concomitante com outra situação ou realidade, ela não é desenvolvida de modo intencional. Quando existe uma intenção, uma ação educativa tem-se a educação sistematizada. Quando surge um problema para o homem e não sabe a resposta, em um primeiro momento, a busca vai acontecer em sua consciência, promovendo o objetivo de uma filosofia da educação, ou seja, a reflexão.

Quando a educação acontece de um modo intencional, é porque a ação está sendo dirigida para objetivos previamente estabelecidos. A escolha dos objetivos é que necessita

da reflexão filosófica, de uma compreensão de homem como ser, onde sua existência sofre influências do seu meio e da sua consciência.

A reflexão em Dewey

Dewey, em sua obra, *Como pensamos*, faz uma análise do pensamento reflexivo. Contrapõe duas idéias básicas: reflexão x pensamento irrefletido.

O que é pensar? Uma pergunta difícil de responder. Se não se pode dizer o que é pensar, como ensinar alguém a pensar. Outras questões: Qual a melhor forma de pensar? Será que a melhor forma de pensar é como eu penso? *Se a ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se pode dizer, de maneira exata, como deverá pensar.*⁷⁵ O pensamento de Dewey pode parecer derrotista no que diz respeito à possibilidade do pensamento, mas não o é. Tal como as funções vitais, o pensamento não pode ser acionado mecanicamente. Dizer como o homem deve pensar não é possível, pode-se, no entanto, descrever as diferentes maneiras que homens têm de pensar e porque as pensam assim. *Quem compreenda quais são as melhores maneiras de pensar e porque são melhores, mudará, se quiser, as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes.*⁷⁶

Habermas reforça esta idéia quando fala de reflexão *Quem reflete posiciona-se em face de algo, que de uma maneira, lhe está disponível. Refletindo, prestamos como que contas àquilo que passamos a saber. Para a reflexão é, assim, estranha a idéia de que alguém possa saber sem saber como e porquê.*⁷⁷ O professor e a filosofia, nesse contexto, não irão ensinar a pensar, mas sim estimular a compreensão dos seus alunos para que os mesmos percebam que existem formas de pensar mais adequadas a dadas situações e por motivos explicáveis. Essa compreensão, portanto, não existe ao acaso, ela perpassa pela reflexão ou pensamento reflexivo.

Não se pode parar o coração, muito menos parar de pensar. Sempre tem algo passando pela cabeça (mente). Uma das maiores idiotices é achar que este pensar aleatório, cheio de devaneios bastaria para edificar uma racionalidade. Existe um pensar mais

⁷⁵ DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo, 1979.p.13

⁷⁶ Idem.p.13

⁷⁷HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982. Pg 13

elevado, existem momentos (como agora) que damos ordem ao nosso pensamento com a intenção de torná-lo produtivo. A este pensar damos o nome de reflexão. (...) *o pensamento reflexivo traz um propósito, situado além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções.*⁷⁸ O pensamento reflexivo, pelo fato de não ser acidental, faz um exame de toda crença e de todas as hipóteses. Esse exame vai inquirir os argumentos e conclusões que tais crenças possam ter produzido, levando em consideração o argumento de que todo o raciocínio advém de um esforço consciente e voluntário exercido pelo sujeito pensante.

(...) o pensar reflexivo, diferentemente de outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.⁷⁹

O pensar reflexivo, proposto por Dewey, relaciona-se com uma das buscas da filosofia: a busca pela verdade. Reforça-se a pergunta com Habermas *Quis esse alguém reconstruir o debate filosófico dos tempos modernos na forma de um júri, esse teria que ser convocado para decidir sobre a seguinte questão: como é possível adquirir um conhecimento digno de crédito.*⁸⁰ Como é possível encontrar a verdade? O homem começa sua busca pela verdade, quando percebe seu estado de ignorância e fica perplexo diante de tal estado. Chegar a esse estado de admiração e espanto, significa: tomar distância do mundo costumeiro, fazendo uso do pensamento, olhando-o como se nunca o tivesse visto antes. Como se precisasse perguntar o que é, por que é e como é o mundo, perguntando também *o que somos, por que somos e como somos*. O perceber-se ignorante leva à incerteza diante do novo, tendo como próxima etapa, a pesquisa ou o escaneamento das crenças e experiências. O objetivo será exaurir as dúvidas e esclarecer o que provocou a perplexidade. A reflexão é que leva a busca da verdade.

A reflexão filosófica é um momento retrospectivo, um voltar-se sobre si mesmo. O pensamento interroga-se, mas não somos seres isolados e precisamos transformar esse pensar em ações. A reflexão torna-se o agir pedagógico. Eis o momento em que a reflexão

⁷⁸ DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo, 1979.p.15

⁷⁹ Idem.p.22

⁸⁰HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982. pg25

filosófica passa a fazer a compreensão do homem e de suas relações com a realidade circundante (a coruja que gira 180 graus em seu entorno).

A reflexão filosófica organiza-se em torno de três grandes conjuntos de questões (...) resumidas em o que é pensar, falar e agir? E elas pressupõem a seguinte pergunta 'o que pensamos, dizemos e fazemos em nossas crenças cotidianas constitui ou não um pensamento verdadeiro, uma linguagem coerente e uma ação dotada de sentido'⁸¹

A reflexão acontece quando o pensamento chega a uma bifurcação, a um dilema a ser resolvido. Tal dilema pode ser acerca da verdade, da linguagem ou os motivos que o sujeito impulsionam à ação. *A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo mecanismo da reflexão.*⁸²

Segundo Dewey, existe a necessidade de um problema a ser resolvido, caso contrário o pensamento imerge em divagações sem propósito. Na correnteza de pensamentos surge a necessidade de uma pedra no caminho para que se produza algo novo, além do corriqueiro. O uso das idéias de Dewey não quer dizer que a pretensão seja de ser essencialmente pragmática. Não se nega a possibilidade de deixar a correnteza levar e apenas contemplar a paisagem das margens (ócio produtivo). Todo o olhar (reflexão) depende dos objetivos a serem alcançados.

A gênese da reflexão

Chama-se muitas vezes de pensar, o curso desordenado de idéias que passam pela cabeça, automática e desregradamente. Um exercício feito com os alunos é o de parar de pensar. Tal esforço é sempre malogrado. Existem ainda aqueles que oferecem uma moeda pelos seus pensamentos. Tolo, pois não fará grande negócio. O que passa pela cabeça de modo fortuito raramente tem algum valor. Portanto, não se pode parar de pensar, mas nem todo pensamento merece crédito.

⁸¹ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003 p.21.

⁸² DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo, 1979.p.24

A verdade é que todos pensam desde os mais nécios até os mais astutos. A diferença reside na forma como ordenam e utilizam seus pensamentos. Às vezes o pensamento reflexivo parece ser igual ao pensar fortuito. Ele também é uma sucessão de coisas pensadas, mas existe um diferencial que o afasta da mera sucessão irregular de pensamentos. *A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte com seu efeito natural.*⁸³ O pensamento reflexivo é feito de partes que se sucedem e sustentam umas as outras. Cada fase é pré-requisito para a outra. É um fluxo no qual afluem novas idéias que são interligadas objetivando um fim comum.

O ato de pensar aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos. A reflexão não trabalha no âmbito dos sentidos, pois existem coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas, nem provadas. Quando alguém narra um fato muitas vezes é interpelado se viu tal fato. A resposta muitas vezes é “não vi, mas penso que aconteceu de tal forma”. É algo inventivo que extrapola a simples observação.

Mesmo a imaginação deve ter um grau de coerência. Quando é conexa, assemelha-se ao pensamento reflexivo, pois é formulada por pessoas dotadas de capacidade lógica. Elaboraões imaginárias possuem certa lógica interna que servirá de base ao pensamento encadeado. Uma idéia é a representação mental de algo que não está presente, pensar consiste na sucessão de tais representações.

O pensamento, como simples devaneio ou a imaginação, pode ser prejudicial quando desvia a atenção do mundo real, mas entregar-se a tais pensamentos causa um legítimo prazer, eles são uma recreação necessária a nossa mente. Porém em ambos os casos seu objetivo não é a busca da verdade, não fornecem parâmetros para uma ação futura. É possível que constituam uma realização emocional, nunca, porém, intelectual e prática.

Um terceiro sentido de pensamento corresponde ao de crença. As crenças envolvem realização intelectual e prática, e cedo ou tarde necessitam de uma investigação a fim de descobrir as bases nas quais repousam. Quando Colombo afirmou sua crença de que a terra era redonda, primeiro ele acreditou que assim o era e formulou a hipótese de circunavegá-la. O pensamento reflexivo vai fazer um exame de toda crença, objetivando firmá-la sobre evidências e raciocínios.

⁸³ . DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo. São Paulo, 1979.p.15.

O concatenar das idéias é o fator central de todo ato de pensar dito reflexivo ou intelectual. Uma atividade pressagia ou vaticina a outra. Quando o homem começa a analisar o valor das coisas ou até mesmo a validade, está produzindo uma reflexão sobre um determinado assunto.

Quase todas as pessoas, ao menos em palavras, reconhecem a importância da capacidade de pensar. O homem alardeia aos *quatro ventos* que é o pensar que o distingue de meros animais. No entanto, quando questionado sobre o como pensar e por que pensar, é que surgem as dificuldades de uma definição. É preciso apresentar as qualidades do pensamento reflexivo.

De imediato é uma qualidade que emancipa o homem de atitudes rotineiras e por impulso. Pelo pensamento o homem torna-se capaz de dirigir seus propósitos de maneira consciente. Um homem que pensa não age deliberadamente, mas com intencionalidade a fim de atingir futuros objetivos. Ele planeja e converte uma ação permeada de paixões em uma ação inteligente. O irracional move-se conforme seu estado fisiológico. O pensante almeja algum resultado, assim sendo, a exemplo, uma moça estuda quatro anos de pedagogia, projetando uma carreira futura como educadora.

Exemplificando ainda: os animais fugiram da praia, no caso do tsunami, por algum estímulo imediato ao seu organismo. O homem racional, perceberia que determinado terremoto é o indício mais provável de uma grande onda no mar. Prever uma chuva, a erupção de um vulcão são atos intencionais, possíveis a um ser que aprendeu a ler os sinais da natureza.

É por meio do pensamento que o homem aperfeiçoa e combina os sinais artificiais para antecipar os acontecimentos e até mesmo evitá-los. A essência do mundo civilizado reside no fato que, de modo pensado, registramos nossas aprendizagens, tornando-as úteis às gerações futuras.

O pensamento também confere aos objetos e aos fenômenos físicos um valor. Esse valor é muito diferente daquele aferido por um ser que não reflete. Coisas que são estranhas, quando comparadas a outros acontecimentos ou esclarecidas por pessoas detentoras de um conhecimento específico, passam a ter um sentido. Quando o homem avalia o antes e o depois de um fato, ele obtém o domínio intelectual sobre o acontecimento.

A grande recompensa do exercício da capacidade de pensar é que não há limites para a possibilidade de transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações, não há limites para o desenvolvimento humano. Hoje, crianças das séries iniciais vêem nas coisas

significados que estiveram ocultos a grandes pensadores do passado, graças às investigações reflexivas feitas ao longo dos anos de intervalo entre as gerações.

O efeito cumulativo marca a diferença entre uma vida racional e uma existência animal que fica presa numa rede de sensações e apetites. No entanto a aprendizagem não se realiza automaticamente. O pensamento necessita receber orientação educacional cuidadosa e atenta. Pois pode ser conduzido por caminhos errados, produzindo falsas e perigosas crenças. Ao mesmo tempo em que o pensamento liberta o homem da submissão servil dos instintos, ele também leva esse mesmo homem a cometer erros e enganar. O progresso da ciência e as novas tecnologias salvam vidas ao mesmo tempo em que estão destruindo o planeta.

Qualquer pessoa observadora vai notar, em si mesmo, bem como nos outros, a tendência de acreditar naquilo que está de acordo com seu desejo. *Tomamos como verdade o que nos agradaria que fosse, ao passo que acolhemos de má vontade as idéias contrárias a nossas esperanças e aspirações.*⁸⁴ O homem procura corroborar com teorias suas próprias crenças. Toma como verdade o que lhe agrada e vê com má vontade idéias contrárias as suas aspirações. O ambiente social também pode desviar o pensamento bem como as relações de poder. Diante dessas afirmativas, torna-se necessária a educação para o pensamento.

O homem no seu desejo de estar em harmonia com os outros pode ser induzido a seguir as idéias de outrem sem reflexão. Esta convivência diante do outro pode concretizar-se até mesmo na absorção de preconceitos alheios.

As atitudes do sujeito do conhecimento comprovam que não basta somente possuir os melhores métodos. Sua posse não é garantia para a capacidade de bem pensar. Não existem fórmulas, não há exercícios organizados para pensar corretamente, onde a execução de forma sistemática faça do indivíduo um bom pensador. Exercitar a mente tem valor somente para aquele que estiver pessoalmente animado para a aprendizagem. A mente não é um músculo que se reforça por meio de um movimento repetitivo de ginástica. Tampouco, hábitos como os da leitura podem ser comparados à aquisição de uma rotina de pensamento.

⁸⁴ DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo. São Paulo, 1979. p. 37.

O que o homem pode fazer para pensar de forma mais produtiva? *Deve haver o desejo, esse desejo é uma questão de disposição pessoal.*⁸⁵ A disposição pessoal passa por uma independência de preconceitos, de partidarismos ou indisposição para assimilar novas idéias. Uma disposição de reconhecer erros mesmo nas crenças que nos são mais caras. Também manter a mente aberta para alterar velhas crenças que estejam erradas. Cultivar o cuidado para não se identificar tanto com uma idéia a ponto de ela tornar-se a *favorita*, impedindo o avanço. Combate-se tudo isso com uma curiosidade sempre atenta ao novo e uma solicitude para novas aprendizagens.

Para Dewey, o interesse por algo deve ser *de todo coração*. Quando o interesse está dividido, o pensamento perde a eficiência. Um exemplo de sala de aula é quando o aluno estuda algo, mas seus pensamentos remetem a algo da sua intimidade, do seu cotidiano. Seus olhos e ouvidos dão atenção ao professor, mas seu cérebro não compartilha dos mesmos interesses. Seu desempenho tem um único intento, agradar pais ou professores. Seu *coração* não tem apetite pela sabedoria.

Quando alguém despertou verdadeiro interesse, fica absorto, o assunto o transporta. Os questionamentos surgem de forma espontânea, leituras tornam-se prazerosas. Ele não vai gastar energia alguma quando estiver pesquisando sobre o tema, pois é a matéria que o prende. O professor que desperta um entusiasmo genuíno em seu aluno conseguiu o que nenhum método de aprendizagem poderia fazê-lo.

A responsabilidade comumente é concebida como sendo um traço moral e não intelectual. Contudo, é necessária para centralizar, para dar uma unidade tão essencial ao bem pensar. Uma pessoa intelectualmente responsável vai examinar as conseqüências de seus passos. Pensar nos efeitos faz parte da compreensão de certo conhecimento. Alunos que não são educados para responsabilidade intelectual não perguntam qual a diferença trazida por um novo conhecimento nem mudam suas ações ou crenças.

As três atitudes, estar de espírito aberto, de todo coração e com responsabilidade, são atitudes pessoais. Também não são as únicas responsáveis para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. No entanto, são traços de caráter que merecem muita atenção e seu cultivo trazem inúmeros benefícios ao pensador.

O homem pensa em assuntos do seu interesse. Algumas pessoas cultivam hábitos ao pensar, são persistentes em apenas um campo do saber, talvez aquele que o atrai profissionalmente. Fica um alento e um alerta. *Ninguém é capaz de pensar em tudo,*

⁸⁵ DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo. São Paulo, 1979. p. 33.

*certamente; ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela.*⁸⁶ O alento é o de que é impossível pensar sobre todos os assuntos e o alerta é de que para se pensar sobre algo, o homem precisa estar sempre informado. Logo, aumenta muito a necessidade de informação quando se trata de um profissional da educação.

Aprender a pensar

Já foi mencionado que não existem fórmulas prontas de pensar, não se ensina a pensar, aprende-se sim como pensar bem, especificamente como adquirir o hábito de refletir. A tarefa do professor é identificar onde estão os germes do pensar do aluno, tendo sempre o cuidado de não tentar impor um modo de pensar alheio ao sujeito pensante.

Ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam os alunos, julguem terem tido um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre vender e comprar. O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem.⁸⁷

A citação utiliza uma terminologia um pouco polêmica, *vender mercadorias*, não pode ser lida com os olhos mercadológicos. A mensagem é de que ninguém ensina se não existir alguém disposto a aprender. O professor não tem finalidade se não existir o aluno. E o como esse aluno vai aprender mais, depende de quanto o professor está se propondo a ensinar. No entanto, quem deve tomar a iniciativa e o verdadeiro interessado é o aluno. Para esta situação, existe uma máxima de Sêneca que corrobora a citação: *Não há vento favorável para quem não sabe a que porto se dirige.*

O aluno que desperta para o desejo de saber, necessita de um professor para ajudá-lo. O professor vai orientar o aluno para que este utilize “melhor os ventos “ e saiba a que “porto” dirigir-se. Essa ajuda passa por construir bons hábitos de pensamento.

⁸⁶ Idem. p.42.

⁸⁷ Ibidem. p.43.

Os bons hábitos de pensamento estão relacionados com algumas atitudes do homem. Salienta-se aqui a curiosidade. A pessoa está em constante interação com o seu ambiente. Age e recebe impressões e estímulos dos objetos circundantes. Quando o homem extrapola o seu microcosmo e explora o que está longe, estabelece novos contatos com a intenção de ampliar o seu círculo de experiências, exercita sua curiosidade.

Os nossos sentidos estão sempre agindo ou sofrendo alguma ação do mundo. O que acontece é que, com o passar dos anos, os adultos deixam as experiências ficarem rotineiras. *O triste de tudo isto é que, à medida que crescemos, nos acostumamos (...) com o mundo em si.*⁸⁸ Para as crianças o mundo inteiro é novo, é feito de curiosidades. O adulto perde a curiosidade quando se acostuma com o que acontece ao seu redor. No entanto, a curiosidade não é um fator biológico como os sentidos. Ela acontece quando o homem sai em busca de novas experiências, da ampliação dos saberes, portanto, ser curioso é” semente que germina “e torna-se ato reflexivo.

A curiosidade é mãe do saber intelectual. *Disse o mais sábio dos gregos que o dom de maravilhar-se era o autor da ciência e da filosofia.*⁸⁹ O maravilhar-se aqui é equivalente à curiosidade. Os piores inimigos do admirar-se são a monotonia do ambiente e a rotina do pensar humano. O que a estimula é a surpresa, o inesperado, a novidade.

A escola, em nome da disciplina e da ordem, freqüentemente é promotora da monotonia e da uniformidade. As mesas e as cadeiras enfileiradas, posições fixas, espelhos de classe. A variedade e a novidade são negligenciadas em nome da ordem. A escola, cuja principal função é formar hábitos mecânicos, vai expulsar de seu currículo a capacidade de maravilhar-se.

Leitor, você está convidado a evocar os professores que lhe deixaram uma boa impressão intelectual. Talvez a descoberta seja que os que foram lembrados eram pessoas capazes de manter uma continuidade do seu pensamento, mesmo quando faziam alguma pausa para o humor. Os educadores lembrados introduziam variedades e novidades com o intuito de chamar a atenção para a temática desejada. Foram aqueles que atiçaram a curiosidade e fizeram seus alunos se admirarem com as coisas a serem aprendidas.

Não existe uma fórmula do pensar ou para se pensar, o pensamento não segue uma uniformidade, mas sim, uma multiplicidade de formas. O homem observa, recorda, ouve, lê, e todas estas atividades levam sua mente relacionar os fatos com os acontecimentos.

⁸⁸ GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das letras, 1995. p 29.

⁸⁹ DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.p.59.

Pode-se aperfeiçoar desenvolvendo a curiosidade, hábitos de pesquisar e verificar. Tais atividades vão aumentar a sensibilidade e desenvolver o amor pela sabedoria, a investigação dos problemas e a sua possível resolução. O pensar é de ordem evolutiva e cumulativa. Portanto, pensar não é um processo mental isolado; numerosas estratégias são empregadas para construção de um pensamento.

Para estabelecer um método de como pensar, deve-se estabelecer as condições que despertam e guiam à curiosidade do homem. A escola na sua forma tradicional de ver o aluno não tolera tal curiosidade. Quando as crianças fazem perguntas, manda-se que calem. O aluno que questiona demais se torna inconveniente e suas perguntas são consideradas inoportunas diante do conteúdo estudado. Destarte os alunos são motivados a decorar trechos, que não possibilitam associações e uma visão de conjunto. Seu uso proporciona alguns recortes, os textos falam de alguns trechos impossibilitando que o aluno levante novas questões.

Para o professor existe uma coisa tentadora que é manter o aluno focado somente no seu campo de saber. É tentador para o professor de filosofia, por exemplo, manter seus alunos voltados somente para a história dos filósofos. Seus alunos vão progredir neste tópico, dando uma falsa noção que estão aprendendo a filosofar. Fica abandonado no processo o hábito de ter interesses subjacentes, tão importantes para seu futuro intelectual.

A imitação é um dos mais antigos métodos de ensino. O senso comum criou até um adágio popular para tal teoria, *faça o que eu digo não faça o que eu faço*. A natureza humana leva o educando a não seguir tal ordem. O professor que fala de ecologia e joga um papel de bala na rua, nunca será ouvido pelos seus alunos. O exemplo neste caso tem mais força que o preceito ensinado em aula. Os melhores esforços conscientes do professor podem ser frustrados por uma falha do seu caráter.

Não existe problema na imitação do professor por parte do aluno. Tal relação torna-se problemática quando o professor impõe um adestramento intelectual a seu educando. O professor vai tentar mobilizar o ato de pensar de seu aluno para a seu ponto de vista. Faz isto o mestre que enfatiza demasiadamente um conteúdo em detrimento a outros. Ou mesmo o professor que faz sobressair suas habilidades intelectuais sobre determinado assunto não dando a devida dimensão do que se está estudando. O livre pensamento do aluno é cerceado também quando o professor tem que ser “agradado” em suas particularidades.

Na formação de um aluno que realmente seja pensante torna-se necessário diferenciar o ter informações da sabedoria. *Informações são conhecimentos simplesmente*

*adquiridos e armazenados. O saber é o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente.*⁹⁰ As informações, como simples informações, não constituem uma forma de exercitar a capacidade intelectual. O saber não, ele é a própria capacidade intelectual. A escola, quando privilegia o acúmulo de informações, o armazenamento de conhecimentos, tende sempre a fugir do ideal de sabedoria. Os conhecimentos utilizados no futuro são aqueles adquiridos no ato de pensar. Corroboram esta tese pessoas de pouca cultura acadêmica, mas que resolvem seus problemas diários.

Ouve-se muito dizer *aquele sujeito é uma pessoa que pensa*, não tão somente porque se deixa levar por pensamentos, mas porque realmente é lógico. Pessoas que pensam são cautelosas, não são precipitadas. Até em atividades consideradas como não sendo de cunho intelectual, pensadores são destaques. Ao assistir um jogo de futebol, não é raro ouvir o narrador elogiar um jogador, destacando nele as habilidades de olhar seu entorno, é não jogar a bola às cegas para seu companheiro. Este atleta pensa, compara e após distribui a bola. No meio acadêmico, quem pensa considera minuciosamente um assunto, pesquisa, inspeciona, examina. Em outras palavras, não aceita os fatos segundo sua aparência, verifica se são mesmo o que aparentam.

A educação como atividade intelectual esta relacionada com o ato de pensar, com o cultivo da atitude do pensar reflexivo. Não se quer dizer aqui que a educação seja somente o aspecto intelectual, há de se fazer nota aos aspectos morais e a apreciação estética que também demandam reflexão.

4.3 A filosofia e os professores

Adorno escreveu um artigo intitulado “*A filosofia e os professores*”⁹¹. Neste artigo ele analisa a prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciência nas escolas superiores do estado de Hessen, na Alemanha. A análise procura interpretar a finalidade do teste e a resistência dos estudantes à filosofia. Entram em questão também os critérios e o rigor do concurso diante de um problema que é a falta de professores.

⁹⁰ DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.p.70.

⁹¹ O artigo está disponível no livro: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

O objetivo do exame não acaba na prova aplicada aos candidatos, mas se estende até os futuros alunos destes mestres. A preocupação é que professores, limitados em suas funções, podem contribuir para deformar e tornar incultos seus educandos.

Adorno deixa claro que seu objetivo não é colocar como condição para um bom resultado no teste somente a formação filosófica. Diz ele: “queria dizer que aqueles que são impelidos para além do empreendimento das ciências particulares para aquela autoconsciência do espírito, que afinal é a filosofia, de maneira geral correspondem às concepções do exame.”⁹² Dos professores não é exigido que sejam filósofos profissionais. Nem é pretensão da filosofia ser o centro do mundo. Sua participação acontece muito mais por sua universalidade do que como disciplina imposta curricularmente.

O objetivo é o de avaliar se os candidatos conseguem ir além de suas especialidades. Esse ir além é a tônica deste capítulo, ou seja, a possibilidade de uma reflexão. O profissional, não importa a área de atuação, deve pensar sobre o que faz e acerca da sua condição, sobre si mesmo. Tendo a responsabilidade de formar intelectualmente uma nação, o professor deve ser *uma pessoa de espírito*⁹³. Uma pessoa de espírito não conhece somente a teoria do conhecimento, mas é aquela que procura entender a si mesma e os entornos de sua especialidade.

A razão instrumental que reduz os saberes as suas técnicas encontra na filosofia uma possível resistência. Isto não acontece com a filosofia sendo imposta como disciplina acadêmica (profissional), mas como parte integrante das especialidades existentes, na perspectiva da reflexão.

A reflexão, no entanto, não pode ser vista como algo totalmente alheio à tradição filosófica. A história da filosofia produziu conhecimentos que não podem ser esquecidos. É imprudente começar um raciocínio sem tomar conhecimento dos conhecimentos produzidos acerca do tema em questão. O começar do zero pode incorrer no erro de ignorar etapas que já foram superadas.

Os estudantes das licenciaturas reclamam *de que a filosofia sobrecarrega os futuros professores com uma disciplina a mais, e ainda por cima uma disciplina com que a maioria não mantém vínculos.*⁹⁴ Nas aulas de fundamentos filosóficos os alunos questionam sobre a praticidade e o uso da filosofia. A pergunta é premente se não estiver carregada de preconceitos quanto ao seu verdadeiro papel.

⁹² ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.p.53.

⁹³ Adorno utiliza esta terminologia porque segundo ele existem pessoas sem espírito.

⁹⁴ ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.p.58.

No decorrer de sua crítica, Adorno questiona sobre a natureza das escolhas feitas pelos candidatos. A escolha sempre vai de encontro com o mais fácil. Os autores (filósofos) são escolhidos mediante sua fama nos meios acadêmicos. Não raro os candidatos que mais reclamam são aqueles com suas mentes mais “bitoladas”. São justamente os que mais necessitam da filosofia os que mais reclamam da sua existência.

Outra constatação é a falta de conexão entre o objeto e a reflexão do mesmo. Neste caso o problema é decorrente da formação ideológica e da falta de cultura tão necessária aos futuros professores. Cultura que está relacionada com sua época e com o conhecimento produzido em determinado período. Assim adquirir cultura exige muito empenho e veemência. Quem almeja ensinar deve ter amor pelo aprender.

A filosofia dá ao professor uma luz diante da escolha profissional. Uma auto-reflexão crítica sobre uma possível realidade. Realidade que está relacionada às escolhas e à dedicação ou até mesmo à omissão e ao desleixo. Mas no momento que o conhecimento filosófico é visto *como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis*.⁹⁵ Os conhecimentos úteis são somente aqueles de determinada área escolhida. Sobre este aspecto a filosofia não é progresso cultural, mas fracasso daqueles que não almejam nada além das suas especialidades.

Uma das questões abordadas diz respeito à autonomia. Quando o sujeito não possui mais a capacidade de discernir entre o certo e o errado, ele sucumbe a uma autoridade qualquer. O encantamento diante de autoridades que mais fantasiam do que esclarecem é cada vez maior. A autenticidade do educador perde-se na quantidade de opiniões e falácias a que ele está exposto diariamente.

O modelo tradicional de educação fazia do professor um chefe ditatorial. Os modernismos educacionais, por vezes, o coloca como fator desprezível, ou um mal necessário. Para Dewey, o professor é o líder intelectual de um determinado grupo. Tal liderança provém muito mais de seus atributos intelectuais do que do seu cargo oficial.

A liderança intelectual do professor passa por um preparo quanto à disciplina que ministra, ele deve ir além dos limites fixados para sua disciplina. Seus conhecimentos devem abranger pontos colaterais que lhe permitam tirar proveito das perguntas inesperadas. O seu entusiasmo pela matéria deverá contagiar seus alunos.

O professor precisa saber como estimular seus alunos para que os mesmos despertem interesse por sua disciplina. Para alcançar tal objetivo, fará uso dos

⁹⁵ Idem, p. 69.

conhecimentos didáticos. Deverá conhecer a psicologia, a história da educação, a filosofia. Por que estudar tais disciplinas? Para notar ,nas respostas dos alunos, aspectos que deveras passariam despercebidos e ainda interpretá-los de forma rápida e correta .

Os professores como intelectuais

Existe um grande esforço por parte de alguns pensadores para reabilitar a reflexão entre os educadores. Dentre estes educadores chama a atenção as idéias de Giroux. Esse autor trabalha a formação do professor, mas não qualquer professor, o professor intelectual. Ele lembra que o professor é um intelectual, um formador de opinião e um construtor de conhecimentos, não é apenas um seguidor de cartilhas. O professor perde sua importância quando fica submetido a uma apostila. O que lhe dá poder e refletir e contribuir para alunos reflexivos.

(...) é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para o que desejo chamar proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então torna-se administrar e implementar programas curriculares(...) Em segundo lugar(...) a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmicas a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.⁹⁶

Existem forças ideológicas e materiais (gratificações por cumprimento de programas, reprovação zero) que tornam mais atraentes os currículos essencialmente técnicos, não raro ouve-se professores enfatizarem que o conteúdo programático foi vencido. O que Giroux questiona é se somente isso tem preponderância na atividade educativa. Anteriormente definiu-se o que é reflexão, um ponto pacífico da mesma, diz respeito a conhecer algo e questionar-se porque conheceu. Quando você é essencialmente técnico derrama conteúdos e não reflete sobre sua própria prática.

Professores intelectuais estarão preparados para formularem seus pensamentos dentro de três pressupostos básicos.

⁹⁶ GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.p. 158

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como trabalho intelectual, em constante com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.⁹⁷

O professor intelectual vai refletir sobre sua aula como formadora de intelectuais e não, autômatos. O professor intelectual faz uma escolha social e política. Esclarecer uma pessoa a torna igual a mim, lhe é dada a possibilidade de ser melhor do que eu. O ser intelectual também pode reforçar ideologias e a pedagogia de que o melhor e o mais bem sucedido na reprodução de conhecimentos técnicos. Enfim a missão do professor intelectual, segundo Giroux e a de *enfrentar não apenas a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, mas também as mudanças na percepção do público quanto a seu papel de praticantes reflexivos.*⁹⁸

O professor cai, muitas vezes, no engodo de exigir que seus alunos pensem. Pensar, no entanto, não é como ligar e desligar a lâmpada. O pensar necessita de uma motivação que precisa estar ligada à situação existencial do indivíduo. O conceito de professor como prático-reflexivo, originado na identificação e definição de Dewey para ato de reflexão e ato de rotina. O ato de rotina é aquele guiado pelo impulso, tradição e autoridade, presente nas pessoas que aceitam automaticamente como certas as opiniões mais geralmente aceitas sobre qualquer assunto, acatando de forma natural a realidade quotidiana das suas escolas e da vida, sem pensar que poderia ser diferente e sem pensar que o fato de ser de certo modo, há muito tempo, não quer dizer que esse é o modo correto. Em contrapartida, o ato reflexivo não é automático, implica intuição, emoção e paixão, é necessário a todas as pessoas que se preocupam em fazer o melhor do seu trabalho e para o seu trabalho.

O professor reflexivo pensa sobre o que está fazendo e busca cada vez mais conhecimentos que lhe dêem subsídios para a tomada de decisões no dia-a-dia, quando ele reflete e confronta tais conhecimentos com as situações inusitadas que possam acontecer. Dessa relação dialética surgem outras formas de perceber a realidade dantes desconhecida. Professores reflexivos estão atentos às novidades pedagógicas, questionam suas práticas em sala de aula e procuram melhorar sua atividade docente.

⁹⁷Idem, p. 161.

⁹⁸Ibidem. p.158.

Segundo Habermas o pensamento reflexivo tem um inimigo: o positivismo. O positivismo se utiliza da ciência ou do ‘*Cientismo*’⁹⁹ para colocar as ciências como verdades nelas mesmas. Sendo assim, a reflexão seria um trabalho inútil.

À medida, porém, que o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas, ela assume a função proibitiva de blindar a pesquisa contra uma auto-reflexão em termos de teoria do conhecimento. O único traço filosófico do positivismo é a necessidade de imunizar as ciências contra a filosofia. Não basta praticar metodologias; esta deve afirmar-se também como teoria do conhecimento, ou melhor, como seu legítimo, fidedigno executor testamentário. O positivismo, segundo o qual o sentido do conhecimento está definido por aquilo que as coisas levam a cabo e, por isso mesmo, pode ser suficientemente explicitado por intermédio da análise metodológica dos modos científicos do proceder investigatório¹⁰⁰

Como advertência contra a absolutização dos saberes, pode-se entender que não há conhecimento absoluto, pois tudo está em constante transformação. Nas palavras de Gadotti e Marx *todo saber traz consigo sua própria superação*. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta. Por isso, educadores e educadoras não podem se colocar na posição de ser superiores, que ensinam um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde diante daqueles que aprendem e aprender com eles. Voltando à amiga coruja, não são todas as vezes que ela acerta seu bote e pega a presa. Sua atitude é de espera, calma, reflexão.

O uso da reflexão na prática docente visa a superar o senso comum onde o valor está somente no fazer. O máximo de ação com o mínimo de reflexão. Tais atitudes levam a tentativas baseadas em ensaio e erro. O educador fica condicionado ao seu cotidiano *tentando acertar* qual a melhor técnica. Existe também a corrente que maximiza a reflexão e minimiza a ação. Fala-se muito *sobre*, de modo superior e arrogante e não se vai a fonte, o dia-a-dia escolar.

Valorizar a atitude reflexiva do professor vai fazer dele um profissional. Ensinar é mais que decorar um livro didático, escrito por uma pessoa longe de sua realidade social. O professor pode questionar a sociedade tecnológica, pode criticar o mundo globalizado, mas

⁹⁹ Significa a fé da ciência nela mesma, a saber, a convicção de não mais podemos entender a ciência como uma forma possível de conhecimento mas que este deva identificar-se com aquela. O positivismo, posto em cena por Comte, serve-se dos elementos da tradição tanto empirista quanto racionalista para solidificar a posteriori, em vez de refletir, a fé da ciência em sua validade exclusiva, clarificando a estrutura das ciências com base nesta fé. O positivismo moderno levou a cabo essa tarefa com uma sutileza digna de registro e com um sucesso que não pode ser contestado.

¹⁰⁰ HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982. p.90.

também deve refletir sobre como pode transformar o mundo e as relações dentro deste mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da educação não tem como objetivo contribuir com práticas ou didáticas, não é esse o papel da filosofia. Sua contribuição está em perpetrar reflexões filosóficas dentro do ambiente educacional. A filosofia da educação já vem impregnada das mais variadas posturas filosóficas. Todas as posturas sempre levam em conta um personagem: o homem que com suas ações produz cultura e edifica valores.

Existe uma dificuldade enorme de definir o que é filosofia. São muitos os filósofos que suscitam as mais variadas filosofias. Elas podem ser de ordem metafísica, positivista ou crítica.

Convencionou-se dizer, em primeira instância, que todos os homens são filósofos. Exercitam, em graus variados, a curiosidade e a admiração. Existe ainda o filósofo profissional que faz uso da filosofia (amizade pela sabedoria) para inventar sua análise do mundo. Os questionamentos feitos vão além da simples opinião, procurando decifrar a episteme.

A contribuição de Dewey para educação é fugir dos conceitos tradicionais que viam o educar dissociado do viver. A pedagogia tradicional trabalha com resultados posteriores ao ato educacional. Sendo que a filosofia não pode ser a ave de minerva que alça seu vôo ao entardecer, mas sim um saber que convive e promove a vida pela educação.

Também se torna imperativa a adequação das teorias e o cuidado com elas, quando aplicadas a contextos diferentes. O professor precisa ter um senso crítico que possibilite ir além do imediatismo pedagógico.

O pensamento popular não diferencia o ensinar e aprender cotidiano dos saberes pedagógicos. As pessoas acham que só a escola educa. É sabido que a educação é anterior e maior que o espaço limitado do ambiente escolar. A Pedagogia (conduzir a criança) está mais ligada com o formal, atua como parte normativa. Racionaliza o ato de educar.

O homem que aprende sozinho ou com os outros deve desenvolver a capacidade de acolher ou abdicar das informações colhidas. A educação escolar é necessária para constituição de uma vida social. Existem várias maneiras de se proceder ou ministrar esta educação. O conhecimento filosófico ajuda o educador na reflexão e escolha do melhor método.

Uma visão mais global em contrapartida a uma formação compartimentada é uma das possibilidades que o filósofo da educação irá apresentar. Existindo a opção de pôr a prova as convicções do próprio educador.

O ato de educar se faz na busca de resultados. Tais efeitos não precisam ser somente utilitaristas e imediatos. Vale a pena lembrar que o trabalho do professor tem um forte apelo subjetivo por tratar-se de relações humanas. Mas não justifica ser contra os saberes técnicos. A crítica a ser feita diz respeito à objetivação dos saberes. O apelo à reflexão é necessário em uma sociedade carente do pensar.

Filosofia e Pedagogia andam juntas na busca de soluções para a educação. Na história, quase que sistematicamente, acontece o encontro do filósofo com o pedagogo. Quando o educador que está na escola acrescenta ao seu processo criativo a filosofia, melhora seu debate no nível teórico.

A filosofia bebe dos saberes pedagógicos, quando se utiliza da sua didática, para tornar mais inteligível e vivo o próprio conhecimento filosófico. O filósofo de profissão (professor) necessita dos conhecimentos didáticos oferecidos pela pedagogia.

Filosofia e Pedagogia ajudam-se na busca dos fundamentos da educação. O ato de filosofar deve ser presença constante, pois o ensinar e o aprender modificam os destinos dos homens.

Dewey quando evoca a relação entre filosofia e educação busca na história da filosofia tal ligação. Uma conciliação entre prática e teoria é possível pela reflexão. A relação entre as duas não deve ser autoritária, como na visão tradicional, mas dialética.

A filosofia participa do processo educacional através do seu principal agente: o professor. Como homem do mundo, o educador sofre influência das mais variadas correntes de pensamento. Ele cria uma razão ou absorve a tendência mais em evidência. No contexto moderno tais tendências promulgam ou são permeadas por uma racionalidade instrumental. O conhecimento é tratado como mercadoria, sendo ignorada a premissa de que o ato de conhecer é natural. O homem torna um ato prazeroso o momento de sanar suas ignorâncias.

A palavra razão litiga com a possibilidade de a realidade ser racional, com o ideário de ordem. O ato de ir além proporciona um conhecimento racional em contrapartida a um conhecimento meramente intuitivo. Porém o homem não é somente sua racionalidade (racionalidade exageradamente acadêmica). Existir é pensar, mas não tão somente. O filosofar deve ser racional, mas também estético e emocional.

Uma razão totalizadora provou-se irracional, quando contribuiu para sistemas filosóficos e políticos absolutizadores. Tal racionalidade não constrói história. Fica a crítica da escola de Frankfurt que, através da teoria, critica a esta racionalidade instrumental.

A ciência contribui muito para afirmação da racionalidade instrumental e na destituição da filosofia como ciência. E dentro da própria ciência o iluminismo. Descartes reduziu o homem a seu *cogito*. Bacon ou seus interpretes deram ênfase ao domínio do homem sobre a natureza, superestimando o método experimental.

Neste contexto as ciências humanas tentam manter sua cientificidade, imitando o método das ciências naturais. Thomas Kuhn aponta para uma ciência que para firmar-se faz debates prévios na intenção de produzir acordos. O conhecimento científico também não é um amontoado de tijolos. Revoluções científicas são responsáveis por instaurarem novos paradigmas.

A ciência em sua relação com a educação transpõe seu ideário de progresso ilimitado proporcionado pela técnica, muitas vezes renegando o passado. Esta forma de pensar leva o educando a menosprezar a história. Também eleva o conhecimento científico a uma verdade inabalável, superior ao conhecimento popular.

A prevalência de um tipo de racionalidade e de ciência vai implicar uma determinada forma de educar. Quando a ciência prega valores essencialmente instrumentais, a educação vai ser opressora, no momento em que a visão de ciência postula sobre a dinâmica da vida e do universo, a educação decorrente também será mais ativa e libertadora.

A filosofia, como campo de saber, tem como tarefa contribuir para as grandes e pequenas decisões que diariamente são suscitadas em nossas escolas. Seu papel está em evidenciar a sabedoria e não apenas a formulação de saberes mecânicos. Dentro dos objetivos específicos da educação, pode propor as metas a serem atingidas à temática dos valores.

Fica para o filósofo da educação muito mais do que a tarefa de analisar conceitos e teorias. Ele pode, no exercício de analisar e questionar, propor valores. Fica claro que não é exclusividade da filosofia fazer assertivas sobre a temática moral. O professor deve ser livre para escolher os valores básicos que irão nortear sua vida. Não vai ser um filósofo profissional que fará as escolhas para ele. Pode sim existir uma ajuda sobre os conceitos mais gerais

Existem muitas filosofias educacionais, mas é possível descobrir algo em comum entre elas. Da forma mais abrangente, as filosofias afirmam o quanto é grande ou limitado o mundo, ou seja, o universo do homem nas suas relações. Quando claro esse ponto, surge a interrogação sobre como o homem deverá se relacionar com a realidade do mundo, fazendo a mesma ser aceita pelos outros homens e por si próprio. O esquema a ser seguido prima pela lógica e pela consciência.

Se o homem seguir as filosofias mais tradicionais vai procurar se encerrar no modelo que busca uma realidade última. O sistema de pensamento vai ser fechado e as diretrizes a serem seguidas serão ditadas por modelos externos a ele. O objetivo vai ser descobrir um padrão, entendê-lo e acatá-lo como caminho a uma *vida boa*. Dentro deste modelo o individual anula-se e o homem aceita as regras do jogo na coletividade.

As filosofias idealistas buscam uma realidade última ideal que vá além das concepções materiais e mentais. O homem que consegue manter-se no ideal não vai decepcionar-se com o mundo físico, dito por natureza confuso e agitado. Deverá deixar de lado os problemas práticos em prol da busca da verdade e dos ideais universais. Ideais estes que são considerados os mesmos para todos, em qualquer tempo ou lugar.

Se o homem for demasiadamente realista, vai acreditar nas grandes verdades do iluminismo. Terá como quimera a igualdade entre todos os homens, a crença no progresso ordenado e consciente. O realista, como homem de ação, também luta para que sua vida não seja de contemplação. Para ele existe um mundo em que precisa viver, sofrer e morrer. O detalhe sobre este mundo é que pode ser entendido, descrito e dominado. O objetivo será construir cidades, domesticar animais, ir à lua, desenvolver novas drogas, dominar a natureza a seu favor.

Estas considerações finais talvez permitam um reducionismo. Diante de toda a complexidade do universo, o homem admite duas possibilidades como explicação, são elas de cunho moral ou físico. É claro que escapa a esse homem tais noções quando ele busca explicações para suas dúvidas com relação a Deus, ou quando aceita o acaso das previsões astrológicas.

Todos os sistemas filosóficos tentam explicar o mundo de alguma forma. Dão dicas de como estabelecer relações e até mesmo maneiras de agir. Existem neles pontos comuns, como por exemplo, a visão de um sistema orgânico onde o homem não está sozinho, mas relaciona-se com o mundo e com os outros. Também existe uma concordância sobre o enigma que o homem ainda representa. O filósofo é capaz de buscar este entendimento.

O filósofo da educação (dito moderno) revê algumas das concepções tradicionais. Nesta revisão existe uma certa rejeição aos sistemas fechados que promulgam o que o homem deve ser. O filósofo atual deve operar com a objetividade do cientista, mas também com o conhecimento da complexidade que envolve a natureza humana.

A filosofia do profissional da educação não é diferente ou separada de sua filosofia de vida. O professor em sua classe não pode ser separado cirurgicamente de suas outras atividades. Ele leva para sua sala de aula convicções a respeito do mundo, com seus significados ou com a falta deles. O pensamento racional é uma necessidade, mas não uma constante.

O magistério é uma atividade impregnada de muitos valores morais e intelectuais que se relacionam com um vasto campo social onde grupos antagônicos alimentam diferentes expectativas com relação à escola.

O professor continua sendo o mais importante, mas também o mais criticado elemento do processo educacional. Ele tem de ser mestre, intelectual, modelo a ser seguido quando ainda não lê sobre o papel de conselheiro. Diante de tantos atributos e possíveis cobranças torna-se imperativo uma avaliação constante de sua prática. Cabe à filosofia da educação dar-lhe a racionalidade necessária para concatenar e organizar seu intelecto. A reflexão filosófica torna possível conhecer a si próprio e o que for plausível no seu entorno.

A participação da filosofia na educação potencializa-se na ação do professor, pois é na sala de aula e no contato com os alunos que são testadas as receitas produzidas pelos teóricos da educação. É bom lembrar que também é função da filosofia questionar a adesão de educadores às formas padronizadas de educar. A filosofia lembra que não existem soluções instantâneas para problemas complexos.

A filosofia vai preparar o professor para pensar e refletir sobre seus problemas. Não somente a encontrar os problemas como também buscar as soluções possíveis. Na dinâmica de sala de aula, o papel do professor muda de uma turma para outra. É preciso uma mente aberta, pois os riscos são reais e muitas vezes necessários.

Ser professor também é estar atento e entender como os problemas apontados pela filosofia da educação podem organizar a procura e sugerir ações diante dos impasses. Saber que toda filosofia também deve sofrer críticas por mais nova ou oficial que seja. As cobranças sobre os resultados negativos obtidos pela educação sempre pesam sobre as escolas e seus agentes. Diante dessa constatação os professores não podem negar sua contribuição à formulação de teorias educacionais.

A participação da filosofia na educação reside justamente em ceder para a educação o seu maior bem: a reflexão. Dizer ao professor que o homem não reflete sozinho, mas ninguém vai refletir por ele. Neste caso a reflexão assume um papel de emancipação, de descoberta do próprio pensamento.

O magistério precisa da reflexão porque a escola reside em uma sociedade cada vez mais complexa. O professor de hoje deve ser muito diferente dos seus pares do passado. O antigo professor dissociava o ato de ensinar do de aprender, ele já sabia e não precisava aprender mais. O professor de hoje vive num mundo aberto e diante desta perspectiva deve buscar o seu saber para poder ensinar.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max . *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

ALVES, Rubem Azevedo. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

COTRIN, Gilberto Vieira. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo: Saraiva, 1986.

_____. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1993.

DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Coord.) *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1975.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Reconstrução em filosofia*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

EDMAN, Irwin. *John Dewey, sua contribuição para tradição americana*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989.

FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.) *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

FEIJÓ, Ricardo. *Metodologia e Filosofia da Ciência*. São Paulo: Atlas, 2003.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, [19__].

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da Educação*. São Paulo: E.P.U. 1987.

GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

HOVRE, Frans De. *Ensaio de filosofia pedagógica*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. *Introdução ao pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

_____. *Introdução às ciências humanas*. São Paulo: Letras&Letras, 2002.

LIMA, Lauro de oliveira. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MATOS, Olgária C. F. *A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

MONDIN, Battista. *O homem: quem é ele?: elementos de antropologia filosófica*. 13ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

O'HEAR, Anthony(org). *Karl Popper: filosofia e problemas*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.

OZMON, Howard A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

PLATÃO. Fedro. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

SANTOS, Eurico. *Da ema ao beija flor*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1990.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

RABUSKE, Edivino A. *O homem na pós-modernidade*. Cadernos da FAFIMC, Viamão, n.17, Jan./Jun. 1997.

L736r Linck, Uilson

Reflexão como campo de trabalho entre educação e filosofia / Uilson Linck. – 2008.
85 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Astor Antônio Diehl.

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Dewey, John, 1859-1952.
4. Reflexão (Filosofia). I. Diehl, Astor Antônio, orientador.
II. Título.

CDU: 37.01