

Carina Tonieto

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR COMO POLÍTICA  
EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2010

À minha primeira professora, Gema, e a todos os que vieram depois dela.

Ao meu pequeno *anjo* Gabriel.

Agradecimentos: a Deus, ao meu esposo Jeferson, aos meus Pais, aos meus Professores, aos amigos do Nuep: Altair, Mira, Edison, Miguel, Jaime, Marceli e Francieli, à equipe diretiva do Colégio Bom Conselho: Ir Léo, Ir. Inês, Ir. Ivani, Ir. Izena, Ir. Teresinha, Miguel, Sabrina, Ana Rosa, Daniele e Valmor. A todos vocês meu muito obrigado!

Agradecimento especial ao professor Altair pela confiança, apoio e inúmeras oportunidades de aprendizagem e de crescimento intelectual e pessoal.

Conseguir verdadeiramente ensinar alguém a pensar de modo crítico  
não significa já transformar a matéria bruta em ouro?

Mortier

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, tem como objetivo investigar a possibilidade de o Programa Educação para o Pensar tornar-se uma política educacional para a educação básica, buscando responder à pergunta: como o programa Educação para o Pensar pode se transformar numa política educacional produtiva para enfrentar o atual cenário educacional? A fim de produzir uma resposta adequada ao problema proposto, procuramos desenvolver uma leitura do cenário educacional e do cotidiano escolar cuja referência são questões ligadas (i) à produção do conhecimento (aspectos epistemológicos), (ii) ao processo de gestão escolar (aspectos organizacionais) e (iii) à educação ético-moral. Partimos da ideia de que qualquer proposta educativa que intenta se constituir como política educacional e fazer-se projeto educativo orientador das práticas escolares deve ser capaz de responder significativamente a essas três dimensões, que são constitutivas dos processos educativos escolares. Desse modo, acreditamos que há, nos elementos do programa Educação para o Pensar (a proposta teórico-metodológica que possibilita o pensar de ordem superior, a transformação das salas de aulas em “comunidades de investigação” e a efetiva prática pedagógica que conduz ao pensar crítico, criativo e cuidadoso), os ingredientes necessários para tornar o espaço escolar um ambiente que promova o desenvolvimento cognitivo, a vivência da democracia e o desenvolvimento moral dos educandos. Assim, dada a possibilidade de a proposta lipmaniana de educar para o pensar se tornar uma política educacional e um processo no cotidiano educacional, constatamos a necessidade de uma ação efetiva em dois âmbitos: construção de um projeto educativo de escola e formação adequada de educadores.

Palavras-chave: Educação básica. Educação para o pensar. Política educacional.

## ABSTRACT

This research, linked to the line of research Educational Policy, aims to investigate the possibility of the Education for Thinking Program becomes an educational policy for basic education, trying to answer the following question: how can the Education for Thinking Program become a productive educational policy to face the current educational context? In order to produce a suitable response to the proposed problem, we try to develop a reading of the educational context and of the school daily whose reference are questions related to (i) the production of knowledge (epistemological aspects), (ii) the process of school management (organizational aspects) and (iii) the moral-ethic education. We understand that every educative proposal which intends to constitute itself as an educational policy and to develop itself as an educative project capable to orient school practices must be able to respond meaningfully to these three dimensions, which are constitutive of the educational school processes. Thus, we believe that there are, in the elements of Education for Thinking Program (the theoretic-methodological proposal that allows the higher-order thinking, the transformation of classrooms into “communities of inquiry” and the effective pedagogical practice which leads to critical, creative and careful thinking), the necessary ingredients to make the school space an environment that promotes the cognitive development, the experience of democracy and the moral development of students. Thus, given the possibility of Lipman’s proposal of educating for thinking becomes an educational policy and a process in school daily, we see the necessity of an effective action in two areas: construction of an educative project for school and adequate formation of educators.

Keywords: “Basic education”. “Education for thinking”. “Educational policy”.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL: UMA LEITURA.....</b>	<b>16</b>
2.1	O contexto educacional brasileiro: um cenário de crise?.....	16
2.2	A escola, a “relação com o aprender” e a “relação com o saber” .....	23
2.2.1	A questão sociológica .....	23
2.2.2	A condição antropológica.....	27
2.2.3	“A relação com o aprender” e a “relação com o saber” na escola .....	30
2.3	A gestão democrática da escola .....	37
2.3.1	Os objetivos da escola e a qualidade do ensino: o individual e o social.....	37
2.3.2	A gestão escolar e o exercício da democracia .....	40
2.3.3	As relações de poder na escola.....	45
2.4	A escola democrática como espaço de educação moral.....	51
2.4.1	Concepções de educação moral .....	52
2.4.2	Caminhos da educação moral na escola .....	59
2.4.3	Por que uma escola democrática para educar moralmente?.....	63
<b>3</b>	<b>O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.....</b>	<b>70</b>
3.1	A escola, a “relação com o saber” e a educação para o pensar .....	70
3.1.1	A necessidade de uma reforma educacional.....	71
3.1.2	Educação para o pensar: a educação como investigação e a busca por um pensar de ordem superior.....	75
3.1.3	As habilidades de pensamento e o desenvolvimento cognitivo .....	82
3.2	A educação para o pensar e a vivência da democracia na escola .....	88
3.2.1	Das origens a definição de comunidade de investigação .....	89
3.2.2	A prática dialógico-investigativa na comunidade de investigação: a educação para a participação significativa .....	92
3.2.3	A comunidade de investigação e a educação para a democracia .....	97
3.3	A educação para o pensar e a investigação ética/moral: o ofício da prática moral na escola.....	102

3.3.1	A investigação ética/moral na escola: o ofício da prática moral.....	103
3.3.2	A pedagogia do julgamento e o agir racionalmente: o vínculo entre o cognitivo e o comportamental.....	112
4	A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E O COTIDIANO ESCOLAR .....	120
4.1	O projeto político-pedagógico como elemento articulador do cotidiano escolar	120
4.2	A formação continuada dos professores: a relação entre o fazer pedagógico e o proposta educativa da escola .....	129
4.3	A experiência do Núcleo de Educação para o Pensar de Passo Fundo/RS.....	136
5	CONCLUSÃO.....	140
	REFERÊNCIAS .....	148

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem suas raízes no início dos meus estudos de graduação em Filosofia, a partir dos quais surgiu o interesse de aprofundar questões teórico-metodológicas sobre o ensino de filosofia para crianças, adolescentes e jovens. As primeiras leituras a respeito foram realizadas, mesmo que de modo incipiente, ainda no primeiro semestre da graduação, tendo como referência a proposta dos professores-pesquisadores Matthew Lipman e Ann Margareth Sharp e do programa “Filosofia para Crianças”, idealizado por ambos junto ao Institute for the Advancement of Philosophy for Children da Montclair State University, New Jersey, EUA. Os estudos sistemáticos realizados posteriormente foram direcionados especialmente às produções de Matthew Lipman, considerado o mentor intelectual do programa Filosofia para Crianças, que, por estar ancorado numa sólida proposta teórico-metodológica de enfrentamento dos problemas educacionais, ficou conhecido também como “Educação para o Pensar”. Por isso, não há nada de estranho na vinculação direta entre ambos, porém considera-se que a proposta de Educar para o Pensar extrapola os limites do ensino de filosofia e pode contribuir de modo significativo nas discussões sobre o processo educacional.

Após os primeiros contatos com produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia, aceitei a proposta de trabalhar como professora de Filosofia em uma escola da rede municipal de ensino de Passo Fundo, iniciando, assim, minha primeira experiência de docência no ensino fundamental. No mesmo período aceitei o convite de ingressar no Núcleo de Educação para o Pensar de Passo Fundo (Nuep), formado por professores-pesquisadores envolvidos com o ensino de filosofia e coordenadores do projeto “Educação para o Pensar - Filosofia para Crianças e Jovens” na região de Passo Fundo, do qual faço parte até hoje. O grupo tornou-se responsável pela formação de professores por meio de assessorias pedagógica às escolas interessadas em conhecer e desenvolver o projeto, assim como por produções de cunho teórico para o aperfeiçoamento de professores e de material didático para o ensino de filosofia.

As atividades de docência, de pesquisa e formação de professores tornaram possível minha inserção em discussões mais amplas sobre os problemas educacionais, bem como me levaram ao aprofundamento das questões teóricas e metodológicas sobre o programa Filosofia para Crianças e a proposta de Educar para o Pensar. O envolvimento simultâneo com a

pesquisa e a docência foi decisivo na minha trajetória intelectual e profissional, na medida em que me possibilitou vivenciar de modo crítico as relações existentes entre o espaço acadêmico da graduação e o espaço cotidiano da escola.

Ao concluir o curso de graduação, continuei envolvida nas atividades do Nuep e fui admitida, por meio de concurso público no ano de 2006, como parte integrante do corpo docente da rede municipal de ensino de Marau (RS), assumindo o cargo de professora de Filosofia no Ensino Fundamental II (quinta a oitava série), atividade que exerci até o final do ano de 2008. Essa experiência me permitiu, de modo especial, conhecer o cotidiano da escola, envolta num contexto no qual era evidente a resistência de alguns professores ao projeto Educação para o Pensar Filosofia para Crianças e Jovens, motivada por duas razões: não compreensão adequada das bases teóricas e metodológicas do programa e desestímulo para a adoção de uma nova proposta de trabalho docente.

O enfrentamento desses desafios e embates, da resistência *versus* a seriedade do trabalho, possibilitou-me, aos poucos, em razão dos resultados obtidos em sala de aula, ganhar credibilidade e confiança da escola. Tais ganhos foram possíveis, em primeiro lugar, pela negação de um modo de ação pedagógica não considerada pertinente ao ensino de filosofia, evidenciada pela rejeição a orientações didáticas e metodológicas consideradas equivocadas, e implantação de um modo de ação pedagógica ancorada em pilares teóricos e metodológicos bem definidos e pertinentes aos objetivos educacionais almejados; em segundo lugar, pela seriedade com que foi realizado o trabalho pedagógico, tendo clareza do que era buscado e do que era precisa ser feito para dar conta de uma proposta teórico metodológica de educar para o pensar pelo ensino de filosofia. Por outro lado, a situação observada no início do trabalho, de que as escolas, em sua maioria, não possuem um projeto educativo refletido, foi sendo reafirmada, levando a que o interesse por estimular uma discussão efetiva sobre tal constatação se ampliasse, bem como à formulação da hipótese de que a proposta de Educar para o Pensar poderia contribuir consideravelmente para a reflexão sobre os problemas educacionais.

Os problemas relacionados à docência de filosofia estão necessariamente atrelados aos mais amplos, que dizem respeito à organização do cotidiano da escola e aos processos pedagógicos vivenciados em sala de aula, o que implica o desafio de compreender e problematizar a escola e seus processos de construção do conhecimento (perspectiva epistemológica), de gestão (perspectiva organizacional) e formação humana (perspectiva ético-moral). Nesse sentido, os pilares de programa Educação para o Pensar – Filosofia para Crianças e Jovens não estão desvinculados de reflexões mais amplas sobre a educação e sobre

a escola e, por isso, podem contribuir de maneira significativa para o enfrentamento dos problemas educacionais relacionados a esta. Assim reafirmo o interesse pessoal em tentar promover uma reflexão sistemática a respeito da importância de se ter na escola um projeto educativo ou proposta educativa que dê unidade, coerência e sistematicidade às práticas pedagógicas, em negação a um modo de ação baseado na fragmentação e na espontaneidade das práticas cotidianas.

Dessa trajetória intelectual, profissional e pessoal surgiu, portanto, a proposta de pesquisa “Educação para o Pensar como política educacional para a educação básica”, tendo como objetivo geral investigar a possibilidade de o programa Educação para o Pensar tornar-se uma política educacional para a educação básica e, como objetivos específicos: (i) compreender o cenário educacional considerando três perspectivas: epistemológica, organizacional e ético-moral; (ii) sistematizar as bases teórico-metodológicas do programa Educação para o Pensar e apontá-lo como possibilidade de política educacional para a educação básica; (iii) identificar os condicionantes necessários para tornar o programa Educação para o Pensar uma política educacional para a educação básica. O problema de pesquisa orientador de todo o trabalho foi sistematizado na seguinte pergunta orientadora: Como o programa Educação para o Pensar pode se transformar numa política educacional produtiva para enfrentar o cenário educacional atual?

As orientações metodológicas seguidas na produção da pesquisa referem-se à pesquisa bibliográfica. Entendemos por pesquisa bibliográfica, como metodologia de pesquisa, a tentativa de explicação de um problema “[...] utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e obras congêneres” (KÖCHE, 2004, p. 122), a qual tem como objetivo “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema [...]”. Para dar conta de tal objetivo recorreremos à análise de obras disponíveis que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do problema investigado, fazendo uso de livros e periódicos publicados nacional e internacionalmente. Segundo Gil (2002, p. 49), “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”, assim como as publicações periódicas “[...] representam nos tempos atuais uma das mais importantes fontes bibliográficas”. ( p. 50).

Como pesquisa bibliográfica, a presente produção deteve-se na busca pela compreensão das ideias de pesquisadores educacionais expressivos que abordam a problemática em questão, no intuito de produzir uma resposta adequada ao problema proposto. Tal procedimento foi operacionalizado pela leitura crítica e fichamento dos textos selecionados.

Na tentativa de produção de uma resposta adequada ao problema proposto, fez-se necessário, num primeiro momento, proceder à leitura do cenário educacional atual levando em consideração os aspectos epistemológicos, organizacionais e ético-morais dos processos educativos escolares, amparada nos escritos de Charlot (2000; 2001; 2005), Paro (1997; 2003a; 2003b; 2007; 2008) e Püig (1998; 2000; 2004); num segundo momento, buscou-se fazer uma apresentação do programa Educação para o Pensar, descrevendo a tríplice estrutura indispensável a qualquer proposta educativa que intenta ser uma política educacional: responder significativamente às questões epistemológicas, organizacionais e ético-morais envolvidas nos processos educativos, tendo como referência os escritos do mentor intelectual do programa Matthew Lipman (1990; 2001), dele com seus colaboradores (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001) e escritos de seus colaboradores, como Sharp (1996); num terceiro momento, procuramos apontar quais são as condições de possibilidade responsáveis, em parte, por tornar o programa Educação para o Pensar uma política educacional para a educação básica.

O segundo capítulo retoma produções e análises expressivas sobre o contexto educacional e o cotidiano escolar embasadas em competentes pesquisas empíricas realizadas por pesquisadores no Brasil (Bernard Charlot e Vítor Henrique Paro) e no exterior (Josep Maria Püig). Tais pesquisas são reconhecidas e respeitadas pela academia, assim como, não fazem leituras estanques da crise da educação buscando compreendê-la em articulação com o contexto social e político. Inicialmente, tendo como referência as produções de Charlot (2000; 2001; 2005), temos o objetivo de mostrar que a escola é vista, desde sempre, como lugar de aprendizagem; lugar onde se passa do não saber para o saber. Porém, não é o único local que possibilita aos indivíduos tal movimento, uma vez que existem muitas maneiras de aprender, assim como muitas coisas para aprender. Nela entramos em contato com saberes específicos, assim como são estabelecidas relações de aprendizagem diferenciadas de outros ambientes educativos, porém não sem levar em consideração que a relação com o aprender e com o saber é uma relação social, epistêmica e de identidade. Os saberes escolares, nesse sentido, devem ser compreendidos como formas de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Entretanto, a escola elegeu apenas um tipo de saber como relevante, que é o “saber como conteúdo intelectual”, com base no qual julga o que é o fracasso e o sucesso escolar. Assim agindo, deixa de lado muitas vezes questões centrais para se compreender a relação dos sujeitos com o aprender e com o saber.

No segundo tópico do segundo capítulo buscamos mostrar que dentre as muitas dimensões apontadas como promissoras para repensar a escola está a ligada à gestão escolar.

Tal proposta não raras vezes tem sido indicada como solução para o problema da crise da escola, porém trata-se de uma falsa solução quando é tratada apenas como organização burocrática e tecnocrática da escola, reduzindo a organização do seu cotidiano a práticas administrativas. A proposta de gestão democrática da escola como nos propõe Paro (1997; 2003a; 2003b; 2007; 2008), com base em pesquisas empíricas produzidas em escolas públicas, tenta superar essa visão restrita, apontando que o aspecto mais significativo da gestão escolar democrática está diretamente ligado às questões pedagógicas da escola, que abrangem desde as concepções e posturas de seus sujeitos até as práticas cotidianas que movimentam o processo educativo. Quando no processo de gestão são incluídas questões referentes aos processos pedagógicos ao lado das questões eminentemente administrativas da escola, contemplam-se preocupações com os objetivos da escola e com a qualidade do processo educativo, uma vez que aos processos de gestão cabe operacionalizar um processo educativo democrático, que não é somente formação intelectual, mas, também, formação moral e educação do comportamento.

Para finalizar o segundo capítulo analisamos a educação ético/moral na escola tomando como referência as produções de Püig (1998; 2000; 2004), que apontam para uma escola que educa para além dos conteúdos com suas práticas cotidianas. As práticas escolares, quando dotadas de caráter formativo, teriam como objetivo contribuir para a construção de uma ordem social mais justa. Para isso são necessários mecanismos que permitam aos sujeitos se relacionar da melhor forma possível consigo mesmos, com os outros e com o mundo, uma vez que, como sujeitos históricos e sociais, estão envolvidos em formas relacionais. Desse modo, as práticas escolares formativas, aliadas aos princípios democráticos, dizem respeito à educação moral ou educação em valores. A educação humana é, pois, tanto educação intelectual e democrática, quanto educação moral, esta possível pelo exercício de práticas morais na escola.

No terceiro capítulo o objetivo é sistematizar a proposta educativa do programa Educação para o Pensar levando em consideração as questões epistemológicas, organizacionais e ético-morais explicitadas anteriormente e que dariam conta, de modo satisfatório, de uma proposta educativa voltada para a formação integral do ser humano. Para isso, primeiramente, apresentamos a leitura que Lipman e seus colaboradores (2001) fazem do processo educacional, pois é nela que este autor ancora sua concepção de educação como investigação e sua proposta de educar para um pensar de ordem superior, assim como de que o desenvolvimento cognitivo deve primar pelo aprimoramento das habilidades de

pensamento, por meio das quais que é possível se relacionar de modo significativo com os saberes escolares.

No segundo tópico do terceiro capítulo apontamos de que modo a proposta de Lipman de Educar para o Pensar assentada nas bases explicitadas anteriormente dá conta das questões referentes à vivência de princípios democráticos na escola. Aqui nosso intuito é mostrar que a proposta da transformação das salas de aula em comunidades de investigação pode dar conta do desafio de promover em sala de aula relações democráticas aliadas à produção do conhecimento e à participação significativa, por meio de práticas pautadas na investigação dialógica e no respeito mútuo.

Para finalizar o terceiro capítulo, ao programa Educação Pensar é lançado o desafio de responder significativamente, em consonância com sua proposta epistemológica e organizacional, às questões ligadas à educação ético-moral. Para isso apresentamos, inicialmente, a proposta de educação moral do programa, que é a investigação ético-moral, que objetiva tornar possível o ofício da prática moral na escola. Apontamos, então, que a investigação ético-moral está fundamentada numa pedagogia do julgamento e do agir racionalmente com o propósito de estabelecer uma relação direta entre o cognitivo e comportamental.

No quarto capítulo assinalamos que, para que a proposta lipmaniana de Educar para o Pensar como política educacional faça-se ação no cotidiano escolar a partir do enfrentamento dos desafios educacionais indicados nas três dimensões do primeiro capítulo (epistemológica, organizacional e ético/moral), requer-se uma ação efetiva em dois âmbitos: (i) construção de um proposta educativa expressa no projeto político-pedagógico de escola, tendo como referência os escritos de Veiga (2006; 2004; 2003) e Gadotti (1997); (ii) um processo de formação continuada dos professores que possibilite a investigação, reflexão, diálogo e avaliação das práticas pedagógicas, tendo como referência os escritos de Benincá (2002a; 2002b), Giroux (1997) e Pérez-Gómez (1995). Para isso, inicialmente, procuramos, com amparo em uma concepção de projeto político-pedagógico “emancipador e edificante”, construído participativa e reflexivamente, mostrar que a proposta de educar para o pensar não intenta ser uma política educacional instituída pelos órgãos governamentais; é, sim, uma política educacional da escola fruto de uma escolha refletida feita pelos sujeitos escolares, por isso parte integrante de seu projeto político-pedagógico, que se faz processo não por ser algo instituído via legislação, mas instituinte de uma proposta política e pedagógica (intelectual, ético-moral e organizacional) como opção refletida e intencional da comunidade escolar.

Posteriormente, na segunda parte do presente capítulo, apontamos que, dependendo da concepção que se tem do projeto político-pedagógico, projeta-se a ação docente, e vive-versa. Logo, se ele for compreendido como “ação regulatória ou técnica”, espera-se que o professor seja visto como “técnico especialista”, um mero realizador de tarefas; ao contrário, se compreendido como “ação emancipatória ou edificante”, tem-se o professor como um “profissional reflexivo”, um sujeito que produz conhecimento a partir da investigação e teorização de sua prática. Este segundo processo, no entanto, exige que seja pensado um processo de formação continuada, no qual haja reflexão, discussão, diálogo, avaliação e projeção das práticas pedagógicas.

Para finalizar o quarto capítulo partilhamos a experiência vivenciada junto ao Núcleo de Educação para o Pensar de Passo Fundo sobre o processo de adesão das escolas à proposta de educar para o pensar como política educacional de escola e do processo formativo desenvolvido junto aos educadores. O objetivo é mostrar em que contextos de escola o desenvolvimento da proposta está sendo exitoso e em quais não está.

## 2 O CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL: UMA LEITURA

Este capítulo visa produzir uma leitura do cenário educacional atual levando em consideração os aspectos epistemológicos, organizacionais e ético-morais dos processos educativos escolares, amparada nos escritos de Charlot (2000; 2001; 2005), Paro (1997; 2003a; 2003b; 2007; 2008) e Püig (1998; 2000; 2004).

### 2.1 O contexto educacional brasileiro: um cenário de crise?

A crise da educação há muito é pauta das mais variadas discussões. Envolvem-se nesse debate autoridades e pesquisadores educacionais, professores, governantes e a sociedade em geral. Cada um desses segmentos, orientado por concepções de crise diversas, tenta mobilizar esforços a fim de dar sua parcela de contribuição para o enfrentamento da complexidade do processo educativo em geral e da escola em especial. Contudo, vale a pena deter-se um instante sobre o conceito de crise, pois, como passou a ser de uso frequente e corriqueiro, tende-se a ignorar suas nuances e seu potencial reflexivo a respeito do fenômeno educativo e do cotidiano da escola.

Comumente, o conceito de crise está carregado de uma considerável dose de negatividade. Como afirma Gerard Bornheim (1996, p. 49), “ela passa a ostentar uma dimensão essencialmente negativa – toda crise seria em si mesma negativa”. Crise tem a ver, então, com processos e relações que não estão acontecendo de modo satisfatório ou não se aproximam daquilo que é desejado e, por isso, buscado pelas ações dos sujeitos. Por ser algo negativo, tende a ser evitado, e qualquer indício de seu estabelecimento soa como alarme de que alguma coisa não está dando certo. No entanto, é curioso notar que “a origem grega da palavra *crise* e de seus derivados – como *crítica*, *crítico*, *critério* – nada tem de negativo” (BORNHEIM, 1996, p. 49 – grifos do autor), pois provém do verbo *krino*, que significa, basicamente, “escolher”, “separar”, “distinguir”, “discernir o verdadeiro do falso”, “julgar”, “decidir”, “pronunciar”. Como se observa, nesses termos não parecem residir vestígios de negatividade, e, sim, a “força de escolher, julgar, discernir, debater; são palavras ligadas à força do pensamento”. (p. 49).

Assim, é possível inferir que o conceito de crise é portador de um sentido positivo, pois, ao instaurar dúvidas e questionamentos, tende a movimentar e mobilizar os sujeitos na busca pela sua compreensão, em direção à construção de novos modos de compreensão, antes não vislumbrados, assim como traz à tona questões e problemas que outrora passavam despercebidos. Duarte Jr (2004, p. 69) chama a atenção para a concepção vigente entre os chineses, para os quais “o conceito de crise é dito *wei-ji*, locução composta pela junção dos ideogramas *perigo* e *oportunidade*” (grifos do autor); assim, uma situação de crise “não se mostra apenas arriscada, mas é vista também como possibilidade de mudança, como oportunidade para a alteração de rumo, de modo a reverter seu estado de desequilíbrio”.

Em ambos os casos, entretanto, o enfrentamento da crise inicia-se a partir da identificação e coleta dos indícios de sua gênese, assim como dos efeitos por ela produzidos; então, com a identificação desses se intenta vislumbrar soluções para a superação dos aspectos negativos e a maximização dos pontos positivos. O problema reside, no entanto, no fato de que, tratando-se do fenômeno educativo, nem as causas nem as possíveis soluções são de fácil apreensão e operacionalização. Portanto, ações e compreensões que não levem em consideração a complexidade e a trama de relações que o compõem tendem a gerar mais confusão do que esclarecimentos.

De outro lado, compreender a crise educacional é indispensável para que seja possível vislumbrar novos modos de pensamento e ação em relação aos problemas educacionais, de certo modo, responsabilidade da sociedade em geral, porém atingem de modo direto os profissionais da educação (professores, autoridades e pesquisadores educacionais). Desses se espera que sejam capazes de enfrentar de modo crítico e sistemático os efeitos da crise, tanto positivos quanto negativos. Parece-nos, pois, que a primeira questão a ser enfrentada é: Como ou de que modo abordar a crise que atinge o cenário educacional atual diante do “campo minado” que se tornou tal abordagem? Abordar a crise educacional num sentido geral seria o mais correto? Abordá-la de modo mais restrito a fim de não perder suas particularidades? Ou abordá-la de uma maneira articulada, ou seja, tentando compreender o cenário educacional em relação ao seu contexto social, político e cultural mais amplo de formação humana, em relação direta com o contexto escolar como espaço-tempo instituído e reconhecido como espaço privilegiado de aprendizagens significativas, tanto sociais, políticas e culturais, quanto intelectuais e morais? O segundo problema reside no que fazer com a leitura construída por meio da pergunta: O que é possível propor com base nos indícios colhidos e problematizados? O intuito do presente trabalho de pesquisa é tentar produzir uma interpretação ou uma leitura

do contexto educacional atual de “modo articulado”, buscando compreendê-lo e problematizá-lo de modo contribuir para a projeção de novos modos de compreensão e ação.

A história da educação brasileira, assim como a de outros setores da sociedade, não está desvinculada dos fatos sociais, culturais, políticos e econômicos pelos quais passou a constituição do Estado brasileiro. As políticas educacionais implantadas ao longo da história da educação no Brasil tiveram o intuito de efetivar propostas ideológicas baseadas em concepções de sociedade, de homem, de educação e de escola, organizando o processo educacional de modo a atingir tais objetivos. A busca pela efetivação dessas políticas, priorizando muitas vezes questões econômicas e políticas, revela o descaso com que foi tratada a educação pública brasileira e o desinteresse pela constituição de um sistema de ensino coerente, o que tem sua origem no período colonial e continua, de certo modo, ainda presente atualmente. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 13-24).

Nesse contexto de embate e disputas políticas e ideológicas foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a lei 9.394, a qual se denomina Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (BRASIL, 1996), cujo objetivo foi dar um norte para a educação brasileira. Contudo, as reformas educacionais nela previstas, como a gestão democrática do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), a elaboração e execução da proposta pedagógica (artigo 12, inciso I), a administração de pessoal e recursos materiais e financeiros (artigo 12, inciso II), igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (artigo 3ª, inciso I), progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (artigo 4º, inciso II), acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística (artigo 4º, inciso V) e vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho (artigo 3º, inciso XI), encontram sérios problemas de implantação na prática cotidiana de algumas escolas de educação básica. Tais propostas acabam chegando ao cotidiano das escolas mascaradas pelo discurso ideológico de que somente a obrigatoriedade, a gratuidade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática reduzida a questões administrativas, assim como a vinculação entre o mundo do trabalho e da escola, desacompanhadas de suas condições de possibilidade concretas, podem dar conta das condições necessárias para a constituição de um projeto de educação para o Brasil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, educação compreende “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (CURY, 2004, p. 27). Nesse sentido, a escola configura-se como um dos espaços em que há a

promoção de processos formativos, aliado a tantos outros em que estão inseridos os educandos como sujeitos históricos, sociais e culturais. Por isso é determinada na forma da lei, no artigo 2º, a finalidade de tais processos formativos: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho”. (p. 27). A escola, nesse sentido, como instituição formal de ensino, deveria dar conta, com suas práticas pedagógicas e administrativas, da formação escolar integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e para a compreensão e inserção no mundo do trabalho. Tais tarefas seriam, supostamente, as condições de possibilidade de uma educação efetiva, que se configura como mediação entre o desenvolvimento de saberes e as atitudes básicas que caracterizam o processo de escolarização e as capacidades cognitivas e operativas com vistas à “construção de um pensamento mais autônomo, crítico e criativo, associados à formação para a cidadania (capacidade de interferir criticamente na realidade) e para a ética (formar valores e atitudes diante do mundo)”. (LIBÂNEO, 2005, p. 118).

Em consonância com os conceitos elaborados, é definida pela mesma legislação (lei nº. 9394/96), em seu artigo 22, a especificidade da educação básica: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (CURY, 2004, p. 34). A educação básica configura-se, pois, como espaço-tempo de permanência dos educandos na instituição escolar, no qual serão possíveis a construção de sua cidadania, o desenvolvimento de habilidades e competências que os capacitem para a inclusão no mercado de trabalho, assim como adquirir os requisitos básicos para a continuação de estudos posteriores. Tal proposta tem uma tríplice estrutura: construção da cidadania e da ética (princípios, valores e atitudes), desenvolvimento de habilidades e competências para a inclusão no mundo do trabalho (físicas, cognitivas, psicológicas) e conhecimento das explicações de mundo construídas historicamente pelas diversas áreas do conhecimento humano. Estão assim postas, em linhas gerais, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as premissas que devem orientar a construção dos projetos educativos das instituições escolares.

Diante de tais constatações, impõem-se as seguintes questões: Que tipo de projeto educativo é capaz de dar conta de tais ideais e objetivos? Uma educação com vistas a estabelecer uma “relação de saber com o mundo”, capaz de promover a “socialização” e a “individualização” dos educandos? Um processo educativo pautado pela vivência no cotidiano

escolar de princípios democráticos e de reconhecimento dos indivíduos como sujeitos? Uma educação voltada à padronização dos modos de compreensão e à transmissão desinteressada de conjuntos de informações? Uma educação voltada à discussão de problemas que há muito tempo postos e sistematizados nas diversas áreas do conhecimento ainda orientam e dirigem o modo como vivemos, sentimos e experimentamos o mundo?

Essas questões iniciais nos impelem a justificar o trabalho educativo da escola, ao mesmo tempo em que lançam o desafio de pensarmos em novos pilares que sustentem as práticas educativas escolares. Segundo Saviani, há a necessidade de

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cuja ponte de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação. (2000, p. 108).

Se o objetivo da educação por meio dos processos formativos proporcionados pela escola tem como um de seus objetivos a formação para a cidadania e o pleno desenvolvimento do educando, parece que isso passa, necessariamente, por um processo centrado no questionamento, focado no pensar crítico e criativo sobre os problemas fundamentalmente humanos, em resposta a um modelo de educação assentado em bases notadamente enciclopédicas. A educação para o pensar surge, então, como possibilidade de uma educação voltada para uma formação integral, uma vez que vai além do contato com os conhecimentos prontos e estanques, buscando questioná-los de modo a estabelecer relações ente eles e o “mundo vivido”. Desse modo, oferece aos educandos espaços de aprendizagem ancorados na busca pela construção de compreensões e modos de intervenção crítica, consciente e responsável no mundo. Sobre isso afirma Goergen:

Depois do grande boom do conhecimento, da informação, das habilidades técnicas volta com toda a força a necessidade do formativo. Além de conhecimentos necessários para vencer na vida no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. (2005, p. 780).

No contexto das sociedades complexas atuais, a proposta teórico-metodológica de educar para o pensar contribui de modo significativo na discussão sobre o que é relevante ensinar na escola. Para isso tem como base dois conceitos fundamentais: de educação e de pensar. O conceito de educação é entendido como processo, como busca, no sentido de colocar-se a caminho de, condição básica para a construção de saberes, conhecimentos e valores. Educar, nesse sentido, é promover as condições necessárias para que o processo de pôr-se a caminho aconteça. Mas se quem se coloca a caminho busca alguma coisa, o que seria isso? Busca-se a construção de uma compreensão de mundo, da realidade que nos cerca, possível à medida que é estimulada a capacidade básica que nos torna humanos, a capacidade de pensar. John Dewey (1959, p.85) há mais de meio século já afirmava que “aprender é aprender a pensar”. A construção coletiva de saberes ou a construção do conhecimento é fruto da nossa capacidade de pensar, de estabelecer relações, pois “o homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados”. (GOERGEN, 2005, p.85).

Pensar é “fazer associações e pensar criticamente é fazer associações novas e diferentes”. (LIPMAN, 2001, p. 140). O pensar definido como “fazer” configura-se, pois, como processo: “Pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções”. (p. 33). Mas descobrir o quê, para quê? Significa descobrir as relações existentes na realidade e representá-las pela nossa compreensão, porque a realidade se apresenta complexa nas suas diversas relações e inter-relações, desafiando a nossa capacidade de compreender as relações que a constituem. O processo do pensar tem como matéria-prima para a sua construção tudo aquilo que chega até os indivíduos por meio do ouvir, ver, sentir, experimentar e observar. Esses processos de contato com o mundo e com as suas relações, mesmo que implícitas, nos dão os subsídios necessários para o início do processo. Como nos diz Goergen (2005, p. 79), “o ser humano não nasce no vazio, mas no interior de uma cultura. Esta cultura é o resultado do trabalho, da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si.”. A esse respeito afirma também Duarte Jr. (2004, p. 12): “Começa aí, portanto, nesse ‘corpo a corpo’ primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos” (grifo do autor).

As diversas formas como foram concebidas as relações e inter-relações da humanidade com o mundo, a busca por processos de explicação da realidade e a tentativa de compreensão da própria experiência humana ao longo da história estão sistematizadas nas diversas áreas do saber, porém não são construções estanques e acabadas; são, sim, abertas e problemáticas, de

modo que sobre elas seja possível pensar sempre de modo rico e imaginativo, tendo como referência outros contextos e referências, porém sempre ligados às questões eminentemente humanas de compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo. Educar a inteligência seria, nesse sentido, educar para o pensar, para o adaptar-se, para o modificar-se e para o aprender. Aprender o quê? Aprender a lidar com o conhecimento, com a cultura, consigo mesmo, com os outros, com a realidade e com os valores estabelecidos por meio da criticidade e da criatividade concretizadas no agir e na tomada de decisões. Todavia, para isso é preciso levar em consideração que

[...] o processo educativo não pode mais ser considerado como a introdução das crianças e jovens num mundo de valores eternos desde sempre definidos e com direito de serem impostos, nem pode ser um espaço vazio de valores. A tradição deve ser consciente e intersubjetivamente tematizada com o objetivo de alcançar bases mínimas comuns para a nossa ação. (GOERGEN, 2005, p. 79-80).

Como alcançar essas bases mínimas para a ação? De que forma educar para além da simples informação? Em primeiro lugar, partindo de um projeto educativo que tenha como epicentro a preocupação com a formação de sujeitos capazes de pensar a agir criticamente na realidade, por meio de processos educativos “edificantes”, voltados para o exercício do pensamento crítico e criativo; em segundo lugar, a escola deve se organizar administrativa e pedagogicamente, de modo a promover a vivência desse processo de autonomia do pensar, ilustrada pela seguinte afirmação de Freitag: “[...] a reorganização interna da escola, substituindo os princípios de autoridade e da disciplina pelos princípios da democracia e da solidariedade, não é uma questão psicológica ou pedagógica, mas administrativa”. (apud GOERGEN, 2005, p. 81).

A garantia de um espaço efetivo para a construção de novos modos de compreensão, de estabelecimento de relações de saber com o mundo, de vivência da democracia e da cidadania, assim como de construção ético-moral tem como pressuposto a superação da compreensão de que o processo de educar para o pensar se reduz a uma metodologia aplicada em sala de aula, adotando um modo de compreensão que a considera como uma política educacional. Desse modo, contribuiria para a organização e orientação das relações pedagógicas, com vistas a despertar os educandos para os “[...] problemas fundamentais do sujeito, da comunidade e do mundo de modo geral”. (GOERGEN, 2005, p. 81). Tal despertar

se apresenta como horizonte a ser buscado por uma educação para o pensar como política educacional para a educação básica, entendida como uma questão pedagógica, política e administrativa e que, por isso, deve articular de modo coerente questões referentes à construção do conhecimento, à formação ético/moral e à organização pedagógica e administrativa da escola.

## **2.2 A escola, a “relação com o aprender” e a “relação com o saber”**

A escola é vista, desde sempre, como lugar de aprendizagem; lugar onde se passa do não saber para o saber. Contudo, não é o único local que possibilita aos indivíduos tal movimento, uma vez que existem muitas maneiras de aprender, assim como muitas coisas para aprender. Na escola entra-se em contato com saberes específicos, assim como se estabelecem relações de aprendizagem diferenciadas de outros ambientes educativos. Porém, é preciso levar em consideração que a relação com o aprender e com o saber é uma relação social, epistêmica e de identidade. Os saberes escolares, nesse sentido, deveriam ser compreendidos como formas de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Entretanto, a escola elegeu apenas um tipo de saber como relevante, que é o “saber como conteúdo intelectual”, a partir do qual julga o que é o fracasso e o que é sucesso escolar, deixando de lado muitas vezes questões centrais para se compreender a relação dos sujeitos com o aprender e com o saber.

### **2.2.1 A questão sociológica**

A análise da relação que crianças, jovens e adultos estabelecem com os “saberes escolares” é comumente feita segundo algumas categorias, como, por exemplo, “fracasso escolar” e “sucesso escolar”. Assim, são feitas afirmações como: “fulano teve uma experiência escolar de sucesso”; “beltrano, não foi tão feliz nos estudos, acabou fracassando”. Com base em tais constatações, algumas questões parecem pertinentes: O que é ter sucesso na

escola ou nos estudos? O que é fracassar nos estudos? Quem são os fracassados? Quem são os bem-sucedidos?

A expressão “fracasso escolar”, segundo Charlot (2000, p. 13-14), serve tanto para referir-se à reprovação quanto para o não-domínio de determinados conhecimentos e competências; de forma análoga, pode-se dizer que a expressão “sucesso escolar” serve para designar a aprovação e o domínio de certos conhecimentos e competências. Ambas as expressões ganham espaço desde a classe de alfabetização até o ensino superior, designando os mais diversos processos, situações e problemas, indistintamente. Seu uso corriqueiro, no entanto, revela um modo de compreensão do que acontece na escola e na sala de aula, assim como a análise de múltiplas relações sociais.

O problema que se instala, pois, é o da precisão conceitual e de origem da situação-problema, uma vez que uma expressão usada para definir os mais diversos aspectos da vida escolar perde a sua especificidade e, por consequência, perde o seu foco de investigação. Desse modo, questões como qual a origem do “fracasso escolar” e qual a origem do “sucesso escolar” ficam sem respostas, e em torno delas apenas se criam disputas ideológicas, como nos lembra Charlot (2000, p. 14): “Enquanto inscritas em relações sociais de natureza diversa, prestam-se muito bem para um uso ideológico: o debate sobre o fracasso escolar enquanto desigualdade social pode ser desviado para a questão da ineficácia pedagógica dos docentes... e vice-versa”.

Quando perguntamos sobre a origem tanto do “fracasso escolar” quanto do “sucesso escolar”, estamos perguntando sobre qual é o papel da escola, o que a escola ensina, como ensina, que critérios usa para avaliar seus alunos, qual a influência do “contexto” familiar, social e cultural, pois é das respostas a esses questionamentos que surgem os indicativos do que é obter sucesso ou não na escola. Porém, segundo Charlot (2000, p. 16), não existe um objeto chamado “fracasso escolar”, apesar de os fenômenos designados por essa expressão serem reais e constatados empiricamente, como, por exemplo, no fato de alunos não acompanharem o ensino que lhes é oferecido, não adquirirem os saberes que deveriam adquirir, terem dificuldades em construir determinadas competências, reagirem com violência, todos fenômenos agrupados sob a denominação de “fracasso escolar”. A negação desse modo de compreensão, baseado apenas em dados empíricos, não numa reflexão sobre a origem ou sobre as condições que produzem o problema, traz a possibilidade de negação do “[...] sentimento de que se é hoje vítima do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste” (p. 16), assim como permite colocar outro problema, que é: Por que alguns alunos aprendem e obtêm sucesso na escola e outros não? Para Charlot,

[...] o “fracasso escolar” não existe; o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (2000, p. 16 - grifos do autor).

Da mesma forma poderíamos pensar o “sucesso escolar”, que não é fruto da ação de alguma força misteriosa que age em determinados alunos; o que existe são alunos em condições de sucesso, ou seja, alunos que se relacionam de forma diferenciada com o aprender. Por outro lado, o “sucesso escolar” também serve como alimento ideológico quando usado a serviço de determinados interesses, que prometem receitas milagrosas para que o “sucesso” chegue a todos os alunos. É certo que algumas condições são necessárias e aumentam as chances de se obter “sucesso nos estudos”, mas deve-se lembrar que não são determinantes, mesmo porque, se assim fosse, não existiriam casos de “fracasso escolar” entre alunos que desfrutaram de todas as condições favoráveis.

A tendência é de se analisar o “fracasso escolar” como falta ou ausência de determinados resultados, saberes e competências, ou como recusa ao estudo e transgressão de regras; ao contrário, o “sucesso escolar” é ter ou dominar determinados saberes, competências, obter resultados, ter disposição para estudar e seguir regras. Assim, está instalada a oposição entre ser e não-ser, ter ou não-ter: o fracasso é a negação do ser e do ter, ao passo que o sucesso é a sua afirmação. Assim foi estudado durante muito tempo, segundo Charlot (2000, p. 17), o “fracasso escolar”: “O fracasso escolar é uma diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos”. Foi assim, também que a sociologia dos anos 60 e 70 analisou o “fracasso escolar”, mais precisamente, “[...] que aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente do aluno em situação de êxito – sendo essas posições avaliadas em termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso [...]”. (p. 17). Porém, tais diferenças só fazem sentido se comparadas a outras posições, consideradas normais ou padrão, com base nas quais se pode afirmar o que se tem e o que não se tem; o que falta e o que não falta, recorrendo para isso à estatística, que para Charlot é “a ferramenta que permite apreender e processar diferenças”. (p. 17). Assim, a sociologia das décadas de 1960 e 70, afirmou que “[...] a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta”. (p. 17). Ainda sobre essa posição, afirma Charlot:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. O que eu questiono é também a triagem que dessa maneira é feita entre os fatos. Está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; deveríamos, portanto, olhar esses fatos mais atentamente. (2000, p. 28).

Desse modo, o “fracasso escolar” não se resume a uma diferença; é também uma experiência vivenciada e interpretada por um aluno/sujeito que traz consigo a marca da falta e da diferença: “[...] ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si [...]”. (CHARLOT, 2000, p. 18). A diferença está, no entanto, no modo como será abordado o “fracasso escolar”, não como algo externo e como objeto em si, mas “de dentro”, como uma “experiência de fracasso escolar”. Inclusive, podem ser feitas comparações entre as experiências escolares de fracasso e de sucesso dos alunos, analisando não apenas as diferenças de posições no espaço-tempo social e escolar, mas “diferenças na relação com o saber e a escola”. Uma coisa é certa, segundo Charlot (p. 16), “[...] a relação dos alunos com o(s) saber(es) e com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais”, porém é verdade que “[...] alguns alunos de família pobre têm êxito na escola, apesar de tudo – inversamente, alguns alunos de família favorecida, mesmo assim, fracassam na escola”. Por isso, o que deveria estar na pauta das discussões educacionais não deveria ser a comprovação da tese de que a posição social determina o fracasso ou o sucesso escolar, mas, sim, a tentativa de compreender como se constrói a “relação com o saber” e com a escola, levando em consideração a origem social, sem torná-la fator determinante na experiência escolar.

Há, dessa forma, duas possibilidades de se estudar tanto o fracasso quanto o sucesso escolar: (i) uma que prima pela análise estatística e procura mostrar que o fracasso escolar possui relação direta com as diferenças de posições sociais, as quais determinariam o sucesso ou o fracasso dos alunos. Esta posição é adotada pelas “sociologias da reprodução”, que concebem a situação escolar como reflexo direto da posição social que a família ocupa: os filhos ocupam diferentes posições na escola, as quais correspondem diretamente à posição social dos pais; além disso essa diferença determinará a posição social que esses alunos ocuparão na vida adulta. O que existe, na visão de Charlot (2000, p. 20), “[...] é uma

correlação estatística entre posição social dos pais e à posição dos filhos no espaço escolar”, não uma determinação de uma sobre a outra, pois como seria possível explicar o fato de que crianças pertencentes à mesma família, que desfrutam, portanto, da mesma posição social, obtenham diferentes resultados escolares?; (ii) por sua vez, outra visão “[...] está centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos [...]” (p. 18), que é a investigação sobre a relação das crianças e jovens com o saber. Pode-se afirmar também que tais posições possibilitam analisar a função da escola e suas práticas pedagógicas. Portanto, o que é estudado na perspectiva da “relação com o saber” é o aluno em situação de fracasso, o que nos remete de imediato a analisar a sua relação com o espaço escolar, com os conhecimentos escolares, com as atividades e regras escolares. Todavia, não só isso.

O aluno precisa ser estudado como sujeito, ou seja, “[...] confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”. (CHARLOT, 2000, p. 33). Considerar o aluno (criança ou adolescente) como sujeito implica: (i) vê-lo como ser humano – aberto ao mundo, portador de desejos – que está em relação com outros sujeitos; (ii) como um ser social portador de relações familiares que ocupa uma posição social e, por isso, está inscrito em determinadas relações sociais; (iii) como um ser singular, único, portador e construtor de uma história, que atribui sentido ao mundo, às relações sociais e a si próprio. Além disso, esse sujeito: (iv) “age no e sobre o mundo”, “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo” e “se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. (p. 33). Desse modo, deparar-se com a “relação com o saber” é deparar-se, também, com esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender, assim como com a presença de saber no mundo; com um sujeito da educação que é um ser singular e um ser social<sup>1</sup>.

### **2.2.2 A condição antropológica**

O sujeito da educação, inscrito em situações de socialização e de subjetivação, precisa ser considerado, necessariamente, em sua condição de “filho do homem”, que é “obrigado a

---

<sup>1</sup> Para Charlot (2000, p. 34), a sociologia de Durkheim quis dispensar o sujeito quando propôs o estudo dos fatos sociais (modos de agir, pensar e sentir) como exteriores ao indivíduo. Segundo Charlot a dificuldade reside em “[...] pensar um psiquismo sem sujeito; ou, mais exatamente, um psiquismo analisado em referência à sociedade e não ao sujeito”.

aprender para ser”. Para Charlot (2000, p. 51), ao nascer o ser humano está submetido à obrigação de aprender, da qual não pode escapar. O homem ao nascer “não é”, pois precisa tornar-se o que “deve ser”. Por isso, necessita ser educado pelos outros e por si mesmo. Nesse sentido, “aprender para ser” envolve um triplo processo: a) “hominização”, que é o processo de tornar-se homem; b) “singularização”, que é o processo de tornar-se único; c) “socialização”, que é o processo de tornar-se membro de uma comunidade. Assim,

nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processo que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. [...]. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

A educação é, nesse sentido, autoprodução, mas só se torna possível pela ajuda e mediação de outros. Ninguém pode ser educado se assim não o quiser, uma vez que educar parte do educar-se; da disponibilidade do sujeito de se engajar pessoalmente no processo que o educa. Todavia, o educar-se só é possível na troca com outros e com o mundo: “[...] a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se”. (CHARLOT, 2000, p. 54). Há, nesse sentido, um duplo processo de aprendizagem: mobilização do sujeito e mediação do outro – de um lado está o sujeito inacabado que precisa construir-se, educar-se; de outro, uma humanidade que lhe é exterior e a partir da qual o sujeito precisa se produzir, produção que exige a mediação do outro: “Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação de outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção”. (CHARLOT, 2001, p. 26-27). Esse duplo processo de aprendizagem se dá no tempo e requer atividade.

A condição, no entanto, para que haja atividade é a mobilização do sujeito, que, por sua vez, só acontece se a situação se apresentar como significativa, ou seja, for capaz de produzir inteligibilidade, mostrar alguma coisa do mundo. “Mobilizar-se é então pôr-se em movimento”; é engajar-se em uma atividade, “[...] porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo”.<sup>2</sup>(CHARLOT, 2000, p. 55). A atividade surge, então, da busca por um resultado a fim de

---

<sup>2</sup> Na definição de Charlot e da equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais do Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis, França), atividade é um

satisfazer ao desejo que mobilizou o sujeito para a ação, isto é, a mobilização em uma atividade surge quando se têm razões para agir, e essas “boas razões” remetem a um desejo, um sentido, um valor. Portanto, a atividade de um sujeito em busca de alguma coisa pela utilização de alguns recursos se dá mediante uma relação de trocas com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, na qual a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000, p. 55).

O pôr-se em movimento, o engajar-se em uma atividade, em resumo, o mobilizar-se, se dá a partir da produção de sentido, que é “[...] uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto [...]”. (CHARLOT, 2000, p. 56). Por consequência, faz sentido para o sujeito aquilo que lhe acontece e tem relação com outras coisas de sua vida (o que já pensou ou pensa, o que já fez ou quer fazer, etc.). Nessa direção, o engajar-se em uma atividade que faz sentido possibilita o fazer relações – o aprender, o educar-se – dentro de um sistema mais amplo de compreensões, que envolve as relações com o mundo, com os outros e com o saber. Desse modo, a condição antropológica do “filho do homem” de “ter que aprender para ser” é vista como atividade de um sujeito que produz a si mesmo e aos outros, ao mesmo tempo em que é produzido pelos outros e por relações com o mundo; “ter que aprender para ser” nada mais é do que estar em “relação com o aprender”. Aprender é, então, estar em relação com muitas coisas possíveis:

O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém, o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou daquele “aprender” específico. (CHARLOT, 2000, p. 21).

---

“conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta”; ações, são “operações implementadas durante a atividade”; meta é “o resultado que essas ações permitem alcançar”; e móbil, (que não é a mesma coisa que meta), “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Aprender na escola é, então, instalar-se e engajar-se num tipo de relação específica com o mundo, possível pelo domínio de certos saberes (“conteúdos intelectuais”) e de certos valores.

### 2.2.3 “A relação com o aprender” e a “relação com o saber” na escola

A escola é vista, desde sempre, como lugar de aprendizagem; lugar frequentado por crianças, jovens e adultos com o objetivo de aprender coisas que não sabem; lugar onde se passa do não-saber para o saber. Porém, a escola não é o único local que possibilita aos indivíduos tal movimento, uma vez que existem muitas maneiras de se “apropriar do mundo” e, conseqüentemente, muitas maneiras de aprender, assim como muitas “coisas para aprender”<sup>3</sup>.

Aprender pode significar muitas coisas. Na visão de Charlot (2000, p. 59), pode ser (i) “adquirir um saber (conteúdo intelectual)”; (ii) “dominar um objeto ou uma atividade” e (iii) “entrar em formas relacionais”. Portanto, aprender é muito mais abrangente do que saber, uma vez que existem muitas maneiras de aprender, assim como muitas coisas a serem apreendidas, sendo o “saber como conteúdo intelectual” apenas uma delas. Desse modo, o indivíduo, na tentativa de se apropriar do saber, estabelece múltiplas relações de aprendizagem com o mundo, das quais a intelectual é apenas uma.

Para Charlot (2000, p. 59), qualquer tentativa de definição de um “puro sujeito de saber”, isto é, de um sujeito que se dedica ou pretende se dedicar à busca do saber, exige que se levem em consideração outras dimensões do sujeito, como a sua dimensão antropológica, psicológica e sociológica. Da mesma forma, na tentativa de definição do “saber”, é preciso levar em consideração um sujeito que estabelece com o mundo múltiplas relações de

---

<sup>3</sup> Em pesquisa realizada pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e Litteris (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem) no ano de 1997, com 72 jovens na faixa etária de 13 a 17 anos, que vivem em bairros de baixa renda da cidade de São Paulo e que estudam em escolas públicas, os pesquisadores constataram que “[...] os conhecimentos mais valorizados por esses jovens são essencialmente ético-morais [...], em seus textos raras vezes a aprendizagem aparece associada à escola ou aos conteúdos das disciplinas escolares. Assim, o conjunto de valores a que eles se referem como importantes para suas vidas está relacionado a uma “educação” que aparentemente não tem lugar na escola” (CHARLOT, 2001, p. 46-47). A presente pesquisa está publicada com o título “O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil”, em CHARLOT, Bernad. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 33-50.

aprendizagem, dentre as quais está a “relação com o saber”. Nesse sentido, a “relação com o saber” é uma forma mais específica da “relação com o aprender”, ou seja, a “relação com o saber” é um tipo de relação que se estabelece com o mundo, ao lado de muitas outras possíveis: “[...] procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas tem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (p. 60), que são relações de aprendizagem<sup>4</sup>. Assim, para entender o “sujeito de saber” se faz necessário “apreender sua relação com o saber”, uma vez que, ao manter uma relação específica com o mundo, este sujeito está também “engajado” em outras relações:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Se o saber é um tipo de relação que se estabelece com o mundo, consigo mesmo, com outros, com a linguagem (sistemas simbólicos) e com o tempo, qual é a função do processo pedagógico que se dá na escola? Acredita-se que o processo pedagógico deveria primar pela produção das condições de possibilidade que permitiriam ao sujeito engajar-se no processo de “educação intelectual”, que não significa simplesmente a “acumulação de conteúdos intelectuais”, mas estabelecer uma “relação de saber com o mundo”. Trata-se, segundo Charlot (2000, p. 65), de tentar compreender “[...] qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola [...]”, que leve em consideração o sujeito humano singular, o mundo, os outros, a linguagem, o tempo e as formas de atividade. Esse processo, entretanto, não pode ser reduzido apenas à dimensão cognitiva, didática ou identitária, uma vez que comporta ambas as dimensões<sup>5</sup>. É um processo que vai além da aquisição de conteúdos intelectuais, ou seja, que se inscreve na relação com

---

<sup>4</sup> Sempre que fizermos referência à “relação com o saber”, apesar de não mencionarmos, estamos nos referindo também à “relação com o aprender”, uma vez que, segundo Charlot (2000, p. 74), “a relação com o aprender” é a forma mais geral, ao passo que a “relação com o saber” é a forma específica da “relação com o aprender”.

<sup>5</sup> As três dimensões – cognitiva, didática e identitária – precisam ser consideradas juntamente em razão de, mesmo em condições didáticas consideradas excelentes, não há como impedir que certos alunos fracassem. É indispensável indagar: Aprender é fazer o quê? É sempre o mesmo tipo de atividade? Existe um tipo característico de atividade que caracteriza a aprendizagem? Aprender é aprender a mesma coisa do mesmo modo? (CHARLOT, 2000, p. 17).

diferentes “figuras” do “aprender” e do “saber”, assim como em diferentes situações, espaços/locais, pessoas e momentos.

As “figuras do aprender” – que são “figuras da relação com o saber”, portanto diferentes modos de se relacionar com os saberes – apresentam-se às crianças e jovens, na ótica de Charlot (2000, p. 66), de quatro maneiras: (i) “objetos-saberes”, que possuem em si um saber incorporado (livros, obras de arte...); (ii) “objetos cujo uso deve ser aprendido”, que variam de objetos comuns à rotina e ao cotidiano (talheres, escova de dentes, cordões de sapato), até objetos mais elaborados (computador, mp4); (iii) “atividades a serem dominadas”, também ligadas à rotina e ao cotidiano (ler, escrever, pedalar, jogar bola), até atividades mais complexas (desmontar um computador, construir um robô); (iv) “dispositivos relacionais”, que dizem respeito às formas de relação interpessoal (agradecer, mentir, respeitar). Colocados em relação com essas figuras e diante da necessidade de aprender (condição antropológica), os indivíduos não agem e reagem da mesma forma, ou seja, assim como fazem coisas diferentes aprendem de modo diferente.

A “relação com o saber” não se reduz a uma dimensão epistêmica ou cognitiva, uma vez que está inscrita em situações de aprendizagem muito mais amplas; aprender é também exercer determinadas atividades em determinadas situações, tais como diferentes locais, momentos históricos, condições de tempo, pessoas que ajudam a aprender; a “relação com o saber” é, então, além de relações com o mundo em geral, “relações com mundos particulares”. (CHARLOT, 2000, p. 67). Esses “mundos particulares”, e em especial os locais de aprendizagem, possuem variados estatutos, isto é, alguns são apenas locais onde se vive; outros, locais onde se pratica uma determinada atividade que não o educar, como, por exemplo, o trabalho; outros, por sua vez, são locais onde se educa, se instrui, se forma. Apesar de os diferentes locais poderem assumir mais que uma função, como, por exemplo, a escola (sua função específica é instruir, mas além disso educa e é “espaço de vida”), existem locais que são mais apropriados para aprender uma ou outra “figura”. Nos diferentes locais as crianças estabelecem relações com diferentes pessoas, com as quais aprendem coisas diferentes; porém, por mais que a relação de aprendizagem seja sobre uma “figura do aprender” específica, não é reduzida a uma única tarefa, pois outras relações são estabelecidas. Como exemplo, a tarefa do professor é educar e instruir, mas ele é também representante de uma instituição, de uma disciplina, possui determinadas características pessoais – com todos esses elementos são estabelecidas diferentes relações, seja pelo aluno, seja pelo professor, apesar de ser, a princípio, uma relação definida como “relação de saber”.

As situações de aprendizagem não são marcadas somente pelo local e pelas pessoas, mas também por um determinado momento da história pessoal, que também é um momento da história da humanidade, da sociedade e do espaço onde se vive e se aprende com outras pessoas. A relação pedagógica, nesse sentido, também pode ser caracterizada como um momento, marcado por representações, percepções, projetos atuais em relação com o passado e com a projeção do futuro que cada um constrói. O que está em jogo no espaço-tempo de aprendizagem não são apenas relações epistêmicas e didáticas, mas relações com os outros (relação social) e consigo mesmo (relação identitária). A “relação com o saber” possui, dessa forma, além de uma dimensão epistêmica, uma dimensão de identidade e uma dimensão social. A pergunta a ser posta é: Como essas dimensões influenciam na “relação com o saber” na escola?

A “relação epistêmica com o saber” se dá de três formas, segundo a localização das “figuras do aprender”: (i) aprender é dominar “saberes-objetos” ou conteúdos intelectuais. Esse domínio marca a passagem da “não-posse” para a “posse” de determinados saberes que se encontram “depositados” em objetos, locais e pessoas. O saber é, então, existente e válido por ele mesmo, em desconsideração ao mundo da ação e das emoções; o seu processo de construção não necessita de tematização, uma vez que está aquém da apreensão do produto; neste caso, aprende-se o produto, não o seu processo de produção; (ii) aprender pode ser “dominar uma atividade”, em que o destaque está no domínio e na utilização de determinado objeto, de modo pertinente; a passagem, então, é do “não-domínio” para o “domínio” de uma determinada atividade. Nesse processo, o produto não existe independente da atividade, isto é, não se transforma em um “saber-objeto” que existe independentemente da atividade que o produziu, pois “aprender é aprender a própria atividade”. Aprender a ler, por exemplo, é aprender a própria atividade; (iii) aprender é, também, aprender determinadas atitudes e relações de forma intersubjetiva. Nesse caso, também se dá a passagem do “não-domínio” para o “domínio”, não de uma atividade, mas de uma relação, que é “relação consigo próprio” e a “relação com os outros”, ambas se influenciando mutuamente. Também nesse caso o produto da aprendizagem só existe em relação à situação.

Nessa direção, em cada uma das “figuras do aprender” e em cada um dos “processos epistêmicos” há uma atividade, uma relação, porém de naturezas diferentes: uma envolve a constituição de um conjunto de referências de “saberes-objeto”; outra trata de ações no mundo; a outra, da regulação da relação consigo mesmo e com os outros. Em cada uma dessas atividades há um sujeito engajado em relações com o mundo; há uma forma de consciência em ação, mesmo que não reflexiva em todas as “figuras”, mas que pode assim se tornar. Há,

no entanto, uma diferença entre elas, que é a “relação com o saber”. Sobre isso Charlot (2000, p. 71) afirma: “O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características ‘naturais’ e ontológicas do aluno e do mundo”, isto é, o que está em jogo não é apenas o modo como os alunos aprendem esta ou aquela “figura”, este ou aquele “conteúdo” (pois sabemos que aprendem de modos diferentes), mas as relações de saber que estabelecem com o mundo a partir delas, estas, sim, passíveis de construção e de mediação. Assim, não se pode esquecer que “[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)”. (CHARLOT, 2001, p. 18)<sup>6</sup>.

A “relação de identidade com o saber” é, além de relação com o mundo, uma relação consigo mesmo, que se dá pelo aprender, independentemente da “figura do saber” a que apareça ligada, pois sempre está em jogo no processo de aprendizagem a construção de si mesmo e seu “eco reflexivo”. O sujeito (crianças, jovens, adultos) aprende na busca pela conquista de sua independência e com a finalidade de se tornar “alguém”. Existem muitas maneiras – pelas diferentes “figuras do aprender” – para conseguir os objetivos almejados, porém a sociedade moderna afirmou uma “figura do aprender” como obrigatória, indispensável, que é a “figura do saber-objeto” ou o “sucesso escolar”<sup>7</sup>. Dessa forma, construir a si mesmo, ser alguém, necessariamente, requer a passagem “bem-sucedida” pela escola. Todavia, a “relação de identidade com o saber” é também uma relação com o outro, que não é só aquele outro que está presente fisicamente e que me ajuda a aprender determinada “matéria”, ou que me mostra como fazer determinada atividade; mas com o “fantasma do outro”, o interlocutor que cada um tem dentro de si, que contribui para regular a relação com o outro. (CHARLOT, 2000, p. 72).

Levando em consideração tais dimensões da “relação identitária com o saber” – relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com o outro –, Charlot (2000, p. 73) nos sugere pensar sobre as seguintes perguntas: “[...] o que é uma aula interessante? Será uma aula que é interessante ‘em si’ (relação com o mundo)? Uma aula é interessante para mim? Uma aula dada por um professor interessante (relação com o outro)?”. Segundo o autor, a

---

<sup>6</sup> Ainda com base na pesquisa realizada pelo Cenpec e Litteris (CHARLOT, 2001, p. 47), os pesquisadores afirmam: “[...] na maior parte dos comentários a respeito desses saberes tipicamente escolares refere-se ao ‘modo’ como eles são trabalhados: os conteúdos não são explicados, não se repete a explicação, as aulas são sempre iguais, repetitivas. ‘Nós parecemos mais uma máquina de xerox’, disse um rapaz, referindo-se às cópias do livro didático que sempre faziam”.

<sup>7</sup> Com base nos resultados da pesquisa já referida, afirmou-se que “[...] o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão”. (CHARLOT, 2001, p. 47).

análise teórica da relação com o saber é que permite responder a essas perguntas: “[...] um aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”<sup>8</sup>. É possível mostrar, assim, que a relação com o mundo e com o aprender não se reduz a uma dimensão epistêmica, mas agrega a ela a relação com o outro e a relação consigo mesmo; por isso, é também uma relação de identidade. Sobre essa tripla relação – “mundo”, “eu” e “outro” – Charlot pronuncia-se da seguinte forma:

“O mundo” é aquele em que a criança, vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, o “sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O Outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”. Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo se não já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (2000, p. 73 - grifos do autor)

A relação com o saber é, então, também uma relação social, além de epistêmica e de identidade, porém relaciona-se com as outras duas de maneira diferenciada, isto é, não é apenas acrescida às outras duas dimensões, mas coopera para dar-lhes uma forma singular. Assim, não há a separação entre a identidade e o ser social do sujeito, assim como a preferência do sujeito por uma ou outra “figura do aprender” pode estar em correlação com sua identidade social. Desse modo, é compreensível que crianças que precisam “virar-se” em qualquer situação valorizem o “aprender” que lhes permite melhor se “virarem” nas situações que precisam ser enfrentadas. O que precisa ficar claro, entretanto, é que

---

<sup>8</sup> Charlot (2000, p. 73) indica outro exemplo, muito pertinente, para compreendermos essa relação identitária com o saber: “Por que certos alunos, em número bastante grande, afirma que ‘há anos em que eu gosto de matemática porque eu gosto do professor e há anos em que fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor’? A relação com a matemática, nesse caso, está na dependência com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (ele diz “eu gosto”)”. A partir de tal exemplo é possível pensarmos, por extensão, em todas as outras disciplinas, no modo como são ensinadas e na relação que os docentes estabelecem com os estudantes.

[...] trata-se de uma correspondência, de tipo probabilista e, não, determinista e que funciona em ambas as direções: a identidade social induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Outro aspecto a ser considerado sobre a “relação social com o saber” é que não é correspondência direta com uma posição social. Reconhece-se que essa posição é importante, mas a sociedade não se reduz a uma gama de posições sociais, porque é, antes de tudo, histórica e, como tal, está em constante evolução. Assim, a compreensão da relação com o saber passa, necessariamente, pela compreensão das contingências históricas da sociedade, não apenas da posição social dos indivíduos. Não se pode esquecer que a “relação com o saber” (que é “relação com o aprender”) é uma forma de relação com o mundo, com ele mesmo e com o outro, seja qual for a “figura do aprender”.<sup>9</sup>

A relação com o saber não é apenas uma relação cognitiva, mas uma relação social e identitária, o que aponta para a necessidade do enfrentamento dos problemas educacionais levando em consideração as situações extra e intraescolares. As extraescolares mostram por que é necessário reconhecer que os estudantes, como sujeitos históricos e sociais, estão envolvidos em várias situações de aprendizagem, as quais geralmente possuem uma lógica e uma dinâmica de leitura de mundo muito distinta daquela da escola. Por isso, é preciso buscar mecanismos potencialmente provocadores de uma relação com o saber escolar que os mobilize para a aprendizagem. As *intraescolares* permitem entender por que a relação com o saber inclui, necessariamente, a relação com os outros; desse modo, a escola não educa somente pelos conteúdos que ensina, mas também pelas práticas que promove. Levando em consideração ambos os aspectos, parece ser de fundamental importância investigar também o modo como a escola organiza suas práticas, sejam pedagógicas, sejam administrativas, processo a que comumente se denomina de “gestão escolar”. Nessa direção, torna-se necessária a superação de um conceito restrito de gestão, ligado somente a questões burocráticas e tecnocráticas, e empreender um movimento na busca de um conceito ampliado,

---

<sup>9</sup> Ainda na pesquisa já referida, à guisa de conclusão, os pesquisadores afirmam: “Quanto à escola pública, estamos certos de que cumprirá seu papel se vier a ser, antes de mais nada, um espaço de reconhecimento recíproco. Nesse espaço, porém, cabe-lhe não só o papel de acolhimento, mas também o de diálogo com os jovens, no sentido da construção do bem comum e da cidadania. Mas a escola só poderá desempenhá-lo com legitimidade por meio do que lhe é próprio, ou seja, dos conhecimentos e dos valores de que é guardiã. [...]. Isso parece demandar, mais do que grandes e impossíveis investimentos em educação, um trabalho ético de desarmamento geral. Trata-se de não negar as origens sociais desse jovem, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar”. (CHARLOT, 2001. p. 49).

que engloba também as questões pedagógicas, visto que a criação das condições para a mobilização dos estudantes para a aprendizagem é vista como uma questão de gestão escolar.

### **2.3 A gestão democrática da escola**

Dentre as muitas dimensões apontadas como promissoras para se repensar a escola está a ligada à gestão escolar. Tal proposta, não raras vezes, tem sido abordada como solução ao problema da crise da escola, porém trata-se de uma falsa solução se tratada apenas como organização burocrática e tecnocrática da escola, reduzindo a organização do seu cotidiano a práticas administrativas. A proposta de gestão democrática da escola como nos propõe Paro (1997; 2003a; 2003b; 2007; 2008), embasada em competentes pesquisas empíricas produzidas em escolas públicas, tenta superar essa visão restrita, procurando mostrar que a parte mais significativa da gestão escolar democrática está diretamente ligada às questões pedagógicas da escola, que vão desde as concepções e posturas de seus sujeitos até as práticas cotidianas que movimentam o processo educativo. Desse modo, ao processo de gestão cabe buscar as condições necessárias para a construção de um processo educativo democrático, que não é somente formação intelectual, mas construção/formação humana.

#### **2.3.1 Os objetivos da escola e a qualidade do ensino: o individual e o social**

O descontentamento com a escola pública há muito é pauta de discussão de várias esferas da sociedade – política, econômica, social –, cada uma procurando denunciar a seu modo a insatisfação diante do processo educativo protagonizado pela escola pública. A manifestação dessa insatisfação aponta para o fato de haver uma “certa” incoerência entre o que é esperado e o que de fato é alcançado pelo processo de escolarização de crianças e jovens. Ainda que não haja muita clareza e coincidência do que seja um processo educativo de qualidade ou sobre o conceito de qualidade em educação, este é buscado e desejado pela sociedade em geral. Quando se busca compreender criticamente o papel social da escola e do

grande número de indivíduos atingidos pelas políticas públicas em educação, é preocupante a ausência de uma explicitação precisa do conceito de qualidade, assim como é reveladora dos problemas que podem ser gerados quando políticas públicas são concebidas com base num conceito polissêmico. Como a qualidade em educação é definida segundo os objetivos buscados, Paro (2007, p. 15) alerta que, em decorrência da falta de uma compreensão crítica desses, “pode acontecer de, em acréscimo à não-correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende”.

A educação entendida como “atualização histórica do homem” (PARO, 2007, p. 16) pela “apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade” (PARO, 2003a, p. 111) é condição indispensável, porém não suficiente, para que os indivíduos, pela apropriação da produção cultural elaborada historicamente, construam-se humanamente como sujeitos histórico-sociais. Como o sujeito, na sua condição ontológica de “relação com o aprender”, constrói-se individual e socialmente pelas diversas relações de aprendizagem que estabelece com o mundo, parece plausível desejar um processo educativo que possa intervir de forma edificante na dimensão individual e social constitutiva dos sujeitos. Para Paro (2007, p. 16), a dimensão individual (relação consigo mesmo) diz respeito ao processo de munir o sujeito de saberes necessários ao seu autodesenvolvimento, proporcionando-lhe as condições necessárias para a sua autorrealização, assim como para que possa usufruir dos bens sociais e culturais disponíveis ao cidadão. Essa realização individual é denominada por Paro (2007) de “viver bem”<sup>10</sup>.

Por sua vez a dimensão social (relação com os outros) diz respeito à formação do cidadão, tendo como objetivo as suas possíveis contribuições para a construção de uma ordem social justa, que permita o “viver bem” de todos, ou seja, “a realização da liberdade como construção social”. Na compreensão de Paro (2007, p. 16), se entendermos a democracia no sentido elevado de “mediação para a construção e exercício da liberdade social”, incluindo os meios e esforços necessários que tornam possível a convivência pacífica entre grupos e pessoas amparados em valores construídos historicamente, a dimensão social dos objetivos educacionais da escola pode ser caracterizada como uma “educação para a democracia”. O processo educativo, então, teria uma dupla função: promover o autodesenvolvimento e a

---

<sup>10</sup> “Viver bem” é entendido por Paro (2007, p. 16) não no sentido restrito da expressão, apesar de incluí-lo, que remete somente à garantia do “bem estar”. “Viver bem” seria a superação do “simples viver”, isto é, este é comum a todos os animais na busca pela satisfação de suas necessidades naturais, ao passo que aquele diz respeito ao supérfluo, àquilo que para o homem, num primeiro momento, é tido como um valor, mas que depois, enquanto realidade possível e realizável, transcende a própria natureza.

cidadania dos indivíduos pelos processos relacionados à construção do conhecimento, e promover, pelas suas práticas, a formação dos seres humanos para a vida social democrática.

Entretanto, a percepção que temos diante dos objetivos que a escola pública tem conseguido alcançar é revelador de que o que é concretizado está muito aquém da dimensão individual e social. Tem-se a impressão muitas vezes que as práticas escolares são pautadas por fins opostos a elas. Paro (2007, p. 17-18) denuncia tal situação ao afirmar que a escola “[...] parece renunciar tanto o educar para o viver bem, quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia-a-dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se apresente como penoso para seus educandos, desarticulado de qualquer ligação com o prazer”. Segundo o autor, tal situação é resultado de uma escola “credencialista”, na qual educandos e educadores estão mais preocupados com os resultados de exames e testes do que com a busca pelo saber e o gosto pelo conhecimento, postura aceita mediante a justificativa de preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular. Aliada a essa situação está a omissão da escola diante dos graves problemas sociais da atualidade, pois a “atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária”. (p. 18). Pautada por um currículo notadamente informativo, a escola parece ignorar a formação ética dos educandos, relegando tal tarefa apenas à esfera familiar, ao mesmo tempo em que desconsidera o desenvolvimento da “mídia” e a influência que os meios de informação passaram a exercer na formação de crianças e jovens, assumindo com certa vantagem as funções que antes eram atribuídas à instituição escolar.

Esquece-se que, fundamentalmente, a escola é apenas um dos espaços formativos nos quais estão inseridos os educandos na “relação com o aprender”, sendo a sua especificidade estabelecer determinado tipo de relação, que é a “relação com o saber”. A “relação com o saber”, por sua vez, é uma relação específica com o mundo, consigo mesmo e com os outros, sendo vista, supostamente, como espaço de diálogo, de construção do conhecimento e de construção crítica das consciências. Assim, é entendida não apenas como relação de acumulação de conteúdos, mas de construção de uma *certa* relação de saber com o mundo. Essa relação de saber com o mundo poderá ser uma relação democrática na medida em que, “[...] ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor”. (PARO, 2007, p. 19). O que se tem evidenciado, no entanto, é uma postura de afirmação da concepção de que a relação com o saber e com o aprender estabelecida na escola limita-se à aquisição de “conteúdos intelectuais”, desconsiderando que é uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo; por isso além de uma relação epistêmica é uma relação identitária e social. Nesse

sentido, a escola não educa somente pelos conteúdos que ensina, mas pelas práticas que promove e pelas relações que estabelece.

Tanto a dimensão individual quanto a dimensão social dos objetivos educacionais buscadas pela “relação com o saber”, isto é, a construção do “viver bem” e da democracia pelo estabelecimento de uma relação de saber com o mundo, passam, necessariamente, pela vivência de tais princípios no ambiente escolar, uma vez que é o exercício de tais princípios que possibilita a sua aprendizagem. Assim, a escola passaria a ser avaliada pelo tipo de relações que consegue estabelecer no seu cotidiano, não mais pela quantidade de alunos que aprova (sucesso) ou reprova (fracasso), uma vez que a relação com o conhecimento não é mais de acumulação, mas de humanização. Seria, então, com base nessas relações, possível educar na democracia, na cidadania, na leitura crítica do mundo e na ação responsável, sem deixar de lado a construção do conhecimento? Seria possível estabelecer uma relação de saber com o mundo sem o contato com o conhecimento historicamente elaborado de modo crítico? É possível contribuir para a humanização – formação crítica das consciências – sem o contato com a produção cultural humana (ciência, filosofia, arte, valores, costumes, crenças, conhecimentos), que é tudo aquilo que pode ser ensinado pela educação e que se contrapõe ao meramente natural?

### **2.3.2 A gestão escolar e o exercício da democracia**

A gestão escolar, diante da necessidade de operacionalizar um processo educativo democrático, voltado à individuação e à socialização, levando em consideração o processo de relação de saber com o mundo, pela apreensão de conhecimentos e formação da consciência crítica, vê-se envolta com algumas questões como: (a) necessidade de uma definição criteriosa sobre o conceito de qualidade; (b) importância de uma educação para a democracia como função da escola; (c) relevância da consideração do cotidiano escolar e da ação de seus sujeitos na concepção de políticas educacionais; (d) centralidade do papel da estrutura pedagógica e administrativa na realização das funções da escola.

(a) A polissemia do conceito de qualidade em educação é uma das discussões centrais quando se pensa a função social e histórica da escola pública. O grande número de pontos de vista tem demonstrado a falta de rigor com que é discutida a função da escola. Na ausência de

rigor e de critérios bem definidos, a discussão em nada contribui para pensar o papel da escola, prevalecendo uma concepção ingênua e conservadora de qualidade, associada à quantidade de informações a serem apreendidas pelos educandos. (PARO, 2007, p. 20). Essa concepção tem pautado a construção das estatísticas governamentais e a sua divulgação nos meios de comunicação, nos quais parece ser “[...] pacífico que a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares”. (p. 21). Desse modo, a possibilidade de efetivação da qualidade em educação está posta na quantidade de “conteúdos” de que os educandos conseguem se apropriar; por consequência, a escola será tanto mais produtiva quanto maior for o número de educandos aprovados – ou os percentuais atingidos – em provas que medem a posse desses conteúdos.

Sabe-se, entretanto, há muito tempo que educação não é somente acumulação de informações ou “conteúdos”, mas um processo complexo de contato com a cultura historicamente elaborada, que vai além da mera transmissão. Pode-se afirmar que o fim da educação como mediação entre o passado, o presente e o futuro pelo confronto com a herança cultural a que todos têm direito seria “[...] favorecer uma vida com mais satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita”. (PARO, 2007, p. 21). Por isso, a educação está para além do “saber com o conteúdo intelectual”, pois é vista como uma questão de formação identitária e social. Tudo isso não é possível pela transmissão – simples aquisição de conteúdos intelectuais –, mas como parte da vida que transforma a individualidade, sem esquecer que não é possível sem a mediação do outro, sem a participação do outro. Nessa direção, educar também é assimilar valores, gostos, preferências, comportamentos, posturas; desenvolver habilidades e aptidões; adotar crenças, convicções e expectativas. Assim, apesar de não ser possível a “medição” para saber se os educandos foram bem educados ou não, é possível organizar o cotidiano escolar e os seus processos de uma forma que se possa apostar no alcance dos objetivos almejados. Para tanto, é fundamental, na visão de Paro (p. 23), “[...] a maior clareza possível sobre aquilo que se quer e sobre aquilo que se considera individual e socialmente válido”.

(b) Em relação direta com a qualidade da educação e com os seus objetivos está a discussão sobre o caráter ético-político dessa qualidade. (PARO, 2007, p. 23). Será que a escola pode dar conta da qualidade ético-política e social tão desejada? A escola é, supostamente, a instituição que tem como finalidade a educação sistemática da população, o que não a define como determinante exclusivo de valores e comportamentos referentes à prática social, já que o saber sobre política e democracia é construído de modo marcante pela

prática social. Contudo, quando se leva em consideração o fazer político como atribuição humano-social que tem por objetivo tornar possível a convivência em grupo, essa prática social não se dá desvinculada da posse de saberes produzidos e que historicamente podem ser apropriados. (p. 23-24). Como esses saberes não envolvem simplesmente meras informações, mas uma relação de saber com o mundo, faz-se necessário um processo educativo que promova a interação entre sujeitos livres, o que necessita ter a democracia como fundamento da qualidade do ensino. Não se trata, portanto, de pensar a educação para a democracia como a “formação egoística do consumidor que tem direitos” (p. 24), mas de dotar os sujeitos de capacidades essenciais para que exerçam sua “titularidade de direitos” e criam “novos direitos”.

Para essa formação a escola precisa estar organizada de modo planejado, o que envolve, segundo Paro (2007, p. 25-26), amparado em Benevides (1998), três dimensões: (a) a formação intelectual<sup>11</sup> e a informação, em que fica evidente a máxima de que para melhor escolher é preciso conhecer; (b) formação moral<sup>12</sup>, que não é possível apenas pela intelectualidade, mas pela vivência, com a qual se constrói a consciência ética – que não é só razão, mas sentimento; (c) educação do comportamento<sup>13</sup>, pela vivência desde a mais tenra idade de princípios de tolerância e cooperação ativa. Essas três dimensões apontam a seguinte direção: “[...] para que isso aconteça, é preciso, dentre outros requisitos, que ele [educando] seja formado para assim agir e interagir, quanto àquilo que a escola pode oferecer, parece procedente exigir dela que suas práticas sejam orientadas para esse tipo de formação”. (p. 26). Educar para a democracia é educar para a cidadania, mas para que isso ocorra, a escola precisa, necessariamente, propiciar essa vivência, que é educar na prática cidadã e democrática. Tal afirmação exige, no entanto, um redimensionamento das práticas de gestão administrativa e pedagógica da escola, sob pena de negar no cotidiano os seus próprios objetivos.

(c) O redimensionamento das práticas de gestão administrativa e pedagógica, por sua vez, requer que, ao se conceber qualquer projeto educativo democrático de escola pública, seja levada em consideração a “concretude” das práticas escolares, com seus atores, ações e

---

<sup>11</sup> A compreensão da escola como espaço de formação intelectual foi desenvolvida na primeira parte do presente capítulo.

<sup>12</sup> A compreensão da escola como espaço de formação moral será desenvolvida na última parte do presente capítulo.

<sup>13</sup> A compreensão da escola como espaço de educação do comportamento está sendo trabalhada neste tópico.

relações nela estabelecidas, pois são essas, em última instância, que tornam possível qualquer projeto educativo. Trata-se, na visão de Paro, de

[...] na busca dos objetivos, não perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los, o que constitui uma autêntica questão administrativa, se por administração entendermos “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (2007, p. 27 - grifos do autor).

Quais seriam, então, as mediações necessárias para garantir a efetividade dos fins democráticos da educação? Em primeiro lugar, a gestão escolar precisa estar mobilizada para a realização dos fins educativos, que não se reduzem a atividades de direção, nem somente à busca pelos meios adequados, mas que, pela direção e seleção dos meios adequados, pode apostar, com certa segurança, na realização dos objetivos propostos. Em segundo lugar, a formulação de políticas educacionais que busquem interferir e orientar ações na escola precisa analisar e considerar a concretude das práticas escolares. Isso implica investigar as práticas pedagógicas e relações sociais escolares para identificar problemas, considerar virtudes e avaliar potencialidades; conhecer a opinião dos atores escolares de modo a captar seus interesses, expectativas, concepções e disposições, tanto para a elaboração de políticas educacionais coerentes como para a organização do cotidiano escolar à luz das determinações legais. Todavia, o que se tem experienciado é a negligência com que as políticas públicas e a gestão escolar, em muitos casos, têm tratado o cotidiano escolar, esquecendo-se de que qualquer proposta educativa só ganha efetividade por meio de práticas e relações que se dão no cotidiano da escola. A negligência também atinge os principais responsáveis por essas práticas, que são professores e alunos, desconsiderados em sua opinião, disposição, vontade e expectativas.

Esquece-se que a escola não é um simples “empreendimento educacional” nos moldes do “sistema produtivo convencional”. Se a educação for entendida somente como “repasso de informações”, pode haver uma relação direta entre o rigor e desempenho do processo produtivo, pois os resultados são passíveis de medição exata; porém, se a educação é compreendida como algo a mais, essa relação não é direta. (PARO, 2007, p. 28-29). As relações escolares não são relações objetivas de “saber fazer” e produção de resultados; são, acima de tudo, relações entre sujeitos e, como tal, carregam certa dose de imprevisibilidade e autonomia. Além disso, não há a verificação direta dos resultados e produtos, o que implica a

necessidade da adesão e engajamento dos sujeitos, pois é a produção destes que influenciará diretamente na qualidade dos resultados. Nesse sentido, “parece evidente, portanto, a importância determinante da adesão dos agentes escolares a quaisquer propósitos que se pretenda atingir por meio da prática escolar”. (p. 29).

Isso porque, da mesma forma que aprender é um ato de vontade que só o sujeito pode ter – o aluno só aprende se quiser –, o ato de educar é um ato de vontade, porque os professores educam para além da transmissão se assim o quiserem. A pergunta em ambos os casos é: Como fazê-los querer? Vale ressaltar que, da mesma forma que o professor procura meios para levar o aluno a querer aprender, as políticas públicas e a administração escolar precisam encontrar meios de conduzir os professores a desejarem educar para além da retenção da quantidade de informações, proporcionando-lhes as condições concretas para tal realização. Segundo Paro (2001, p. 45), se é verdade que a produção educativa depende de motivação intrínseca, também é verdade que depende da motivação extrínseca. Porém, deve-se considerar que “[...] motivações extrínsecas derivadas do autoritarismo, da ameaça, da chantagem, do engodo, da coerção, da competitividade exacerbada, negam o produto educativo em seu nascedouro, porque são incompatíveis com a constituição de sujeitos históricos”. (p. 45).

Talvez por isso seja possivelmente fracassado todo projeto educativo que acredita resolver o problema da crise da escola ancorando as ações exclusivamente na gestão administrativa, já que não se trata somente de problemas estruturais e formais, mas de relações humanas em permanente processo de construção.

(d) Desse modo, fica nítida a centralidade dialética entre a estrutura pedagógica e a administrativa na realização das funções da escola. Em virtude dessa articulação, a estrutura escolar condiciona as práticas e a realização de seus objetivos, uma vez que a estrutura escolar não é neutra em relação aos fins educacionais. Não sendo neutra, a atuação da estrutura escolar não incide somente na eficiência do ensino, mas também na produção dos seus resultados; por isso, a frustração na emancipação cultural e intelectual dos alunos é resultado, dentre outros fatores, de práticas escolares cotidianas. Tanto as mediações realizadas em nível didático quanto as de nível administrativo estão sempre dispostas de modo coerente com fins educacionais – explícitos ou não –, tornando-se problema para a escola a não clareza desses fins e objetivos. A respeito afirma Paro:

[...] políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade do ensino, não podem ignorar a necessidade de propor meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a instituição de uma estrutura didática e administrativa inteiramente nova. (2007, p. 31).

A realização dos objetivos democráticos da escola pública requer, obrigatoriamente, condições concretas para sua realização, uma vez que de nada adianta tentar gerir democraticamente uma estrutura antidemocrática (PARO, 2007, p. 31), do mesmo modo que é impossível ensinar aos educandos uma relação de saber com o mundo pelo acúmulo de informações e pela imposição de modos de compreensão. Não se trata de uma crítica destrutiva aos conteúdos e à gestão escolar, mas da busca pela contribuição de ambas na formação integral do ser humano, pela forma democrática de ensinar e conviver, a partir das quais se promove a condição de sujeito dos educandos (p. 34), em negação a um modelo de escola que ignorou a relação entre a sala de aula e o currículo formal com aquilo que acontece e se pratica em outros espaços e situações cotidianas da escola. (PARO, 2008, p. 64). A escola educa, nesse sentido, pelas relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar, não somente pelas relações de poder estabelecidas no interior da sala de aula, sejam essas democráticas ou não.

### **2.3.3 As relações de poder na escola**

Todo processo educativo envolve relações de poder. Pode-se compreender poder como capacidade ou possibilidade de ação, de provocar certos efeitos, tanto em relação aos fenômenos naturais quanto em relação a pessoas e grupos. (PARO, 2008, p. 32). Ao processo educativo interessam as relações de poder que se estabelecem entre os seres humanos, mais especificamente, o tipo de poder que considera o ser humano como sujeito. Considerado dessa forma, o poder pode ser visto de uma dupla perspectiva: “[...] como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento de outros*”. (p. 32 – grifos do autor). As relações de poder que se estabelecem na escola parecem ter como finalidade ambas as perspectivas. A questão é se de fato a escola consegue exercer esse tipo de poder e de que forma o faz.

O exercício do poder pode se dar de três formas: (a) coerção, (b) manipulação e (c) persuasão. (PARO, 2008, p. 40). Na coerção é evidente o conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é objeto dele. Nesse conflito de interesses há a prevalência da vontade de uma das partes sobre a outra de forma impositiva, negando-se qualquer possibilidade de diálogo. Na manipulação o conflito está presente apenas potencialmente, uma vez que o detentor do poder busca meios de provocar o comportamento do outro, mas sem deixar claro seu real interesse. Há, nesse sentido, a ocultação ou camuflagem dos reais interesses subjacentes a determinada ação, porém essa ocultação é intencional; por isso, é necessário o uso de mecanismos de dispersão que induzam a determinados comportamentos. O conflito pode surgir quando aquele(s) sobre o(s) qual(s) se exerceu a manipulação toma consciência da sua situação e a ela reage. Na persuasão não há a total ausência de conflito, porém com o objetivo de construir e projetar novos modos de ação por meio do convencimento e o livre consentimento. É evidente que a pessoa ou grupo que fez a opção livre por determinado tipo de ação, mediante convencimento, poderia agir de outro modo se não tivesse sofrido determinada influência, mas a opção é feita mediante a ponderação de que a ação realizada foi mais interessante do que aquela que seria realizada sem a intervenção. Na visão de Paro (p. 41), “esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico diálogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas”. Em termos políticos, denomina-se esse tipo de relação de “democrática”, uma vez que há a “[...] a produção da convivência entre sujeitos que se afirmam como tais”. (p. 42). Nas relações de poder pautadas pela coerção e pela manipulação é negada a possibilidade da democracia, ao passo que na persuasão há a afirmação desta, porque há a possibilidade do diálogo e do mútuo reconhecimento dos indivíduos como sujeitos.

O processo educativo, como relação de poder, requer a presença de alguém que pela sua ação tem a pretensão de influenciar e modificar comportamentos de outros e alguém cujos comportamentos sejam, potencialmente, passíveis de modificação. No primeiro grupo estão localizados os educadores e as práticas escolares; no segundo, os educandos. A relação entre educadores e educandos pode se estabelecer de dois modos: “tanto como poder-sobre quanto como poder-fazer”. (PARO, 2008, p. 45). Na relação pautada pelo “poder-sobre” o educador busca impor modos de compreensão contra a vontade ou interesses do educando, recorrendo, para isso, à manipulação ou à coerção. Na relação como “poder-fazer”, o exercício do poder é pautado pela persuasão, pelo diálogo, por uma relação de livre consentimento para a aprendizagem.

Parece, de início, ao se efetuar uma compreensão “aligeirada”, que somente o educador exerce poder sobre o educando, quando, na realidade, há um mútuo exercício de poder de uns sobre os outros, tanto como “capacidade de agir sobre as coisas” quanto como “capacidade de determinar o comportamento de outros”. (PARO, 2008, p. 46). O educando age sobre as coisas quando pela sua ação se engaja no processo de apreensão da realidade como sujeito do aprendizado, “[...] incorporando elementos culturais que o engrandecem e fortalecem, expandindo seu vigor, sua capacidade de poder fazer, tornando-se, pois ‘poderoso’ à medida que adquire cada vez mais capacidade de agir e fazer-se sujeito”. (p. 46). A ação do educando sobre o comportamento dos outros se dá à medida em que ele reage à intervenção do educador, provocando neste a necessidade de redirecionar a sua ação a fim de se adequar às necessidades requeridas pelo processo de aprendizagem. Esse tipo de relação é possível na medida em que o educador não concebe a sua aula como algo pronto e estanque para repassar ao educando, mas como uma ação planejada para ensinar que traz inerente a flexibilidade, que, por sua vez, permite a modificação da ação pedagógica de acordo com a resposta dada pelo educando diante de processo de aprendizagem. Nesse sentido, parece ficar evidente que o objetivo do processo não é apenas ensinar um conjunto de saberes que têm um fim em si mesmo, mas ensinar um modo de compreensão de mundo – de relação com o mundo – a partir de um conjunto de conhecimentos científicos elaborados historicamente, que nada mais é do que “estabelecer uma relação de saber com o mundo”. Essa relação de saber não é feita mediante imposição ou manipulação, mas pela persuasão, num processo em que os envolvidos são tidos como sujeitos capazes de fazer opções, dentre as quais a de aprender.

O poder do professor manifesta-se também como capacidade de “agir sobre as coisas” e de “determinar o comportamento de outros”. Sua ação sobre as coisas é possível pelo exercício de sua função de professor, visto que, como profissional, exercita suas capacidades de didata e educador no trabalho direto com os educandos. Como “[...] todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio” (PARO, 2008, p. 49), o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, aprimorando suas capacidades intelectuais e “[...] tornando-se mais poderoso à medida que enriquece sua personalidade”. (p. 49). Entretanto, a dimensão primordial do ensino é a capacidade de interferir no comportamento alheio, sendo importante socialmente que o educador, além de modificar o comportamento dos educandos, “[...] constitui como a própria mediação para a modificação, ou melhor, a construção de sua personalidade”. (p. 49). Os indivíduos, a fim de se tornarem humanos e históricos pela apropriação da cultura, precisam da mediação do educador, que reside na “[...] capacidade de levar os indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade” que é o poder

do educador; dito de outro modo, o poder do educador reside na possibilidade de mediação para o aprender. Então, a questão é saber como essa mediação está sendo realizada, uma vez que pode gerar repulsa ou mobilização para o aprender.

Na visão de Paro (2008, p. 52), os limites do processo de mediação para o aprender que a escola e os educadores procuram promover estão ligados diretamente ao fato de que a escola procura somente passar conhecimentos, deixando de lado os componentes da cultura, que, articulados com o conhecimento, são fundamentais para dar “razão de ser” à aprendizagem. Esquece-se “[...] que uma das maneiras mais certeiras de dificultar a transmissão às crianças e jovens dos conhecimentos de que necessitam para a vida é precisamente pretender passar *só* conhecimentos”. (p. 53 - grifo do autor). Cabe, diante dessa constatação, perguntar: Qual é o poder que a escola e seus educadores gostariam de exercer? Que poder, de fato, a escola e os educadores conseguem exercer? Se a escola e educadores, pelo seu poder, procuram interferir no comportamento dos educandos a fim de que aprendam os conteúdos escolares, o que se tem conseguido efetivar é a repulsa dos educandos diante do saber. Logo, não se pode falar em exercício de poder da escola, mas do “malogro do poder da escola”. (p. 53). É paradoxal o fato de que uma instituição tida como lugar privilegiado de provimento e disseminação do saber e da cultura acabe, com suas práticas, afastando as pessoas, que, além de não conseguirem aprender o que ela tenta ensinar, desenvolvem uma postura de repulsa diante do saber, negando-se a fazer parte do acervo histórico construído pela humanidade<sup>14</sup>. A relação com o aprender e o engajamento em uma situação de relação de saber com o mundo são fruto de uma construção, do exercício de um poder que a escola não tem conseguido exercer de modo eficiente.

As questões envolvidas nas relações de poder estabelecidas no cotidiano escolar não ficam restritas ao contexto de sala de aula e à relação educador-educando que se dá no interior da mesma, mas são constitutivas do ambiente escolar como um todo. Não são somente as ações e decisões tomadas no interior da sala de aula que condicionam o malogro do poder da escola de intervir no comportamento alheio. Paro (2003b), num estudo de caso<sup>15</sup>, mostra que,

---

<sup>14</sup>Como pontuamos na parte 1.1 do presente trabalho, tal repulsa se deve ao não estabelecimento de uma relação significativa com o saber escolar, não havendo uma mobilização para o aprender, ou seja, a escola, com suas práticas, não consegue mobilizar os estudantes em direção ao saber escolar. O saber da escola é desconsiderado em razão de um conjunto de saberes adquiridos fora da escola e que permitem “virar-se na vida”.

<sup>15</sup> Pesquisa realizada no período de fevereiro a dezembro do ano de 1999, contando com algumas visitas à escola no primeiro semestre de 2000, com o objetivo de “estudar a resistência docente à promoção de estudantes no ensino fundamental, procurando captar suas dimensões, distinguir suas peculiaridades e identificar seus determinantes, considerando seus efeitos na produtividade da escola pública e buscando alternativas de solução para os problemas detectados” (PARO, 2003b, p. 16). O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal de ensino fundamental na periferia urbana da cidade de São Paulo. A escolha da escola teve como

apesar de os discursos de educadores e equipe diretiva de determinada escola apontarem para uma compreensão de educação democrática, as ações e decisões tomadas em relação à aprendizagem dos educandos são inteiramente conservadoras e apontam para um processo de ensino pautado pela manipulação e coerção. O modo como se pensa estar gerindo a escola é inteiramente contrário ao modo como se estabelece o processo de ensino, ou seja, não há a busca pela construção de uma relação de saber com o mundo, mas, sim, o reforço da postura dos educadores em selecionar os melhores ou aqueles que aprendem independentemente da escola. (PARO, 2003b, p. 70). O reconhecimento do educando como sujeito capaz de escolhas, que aprende quando o seu desejo de aprender é aguçado, e de que os sujeitos estabelecem diferentes relações de aprendizagem com o mundo é imperativo presente somente na prática discursiva, mas não se tornou prática pedagógica pela ação efetiva do poder da escola e dos educadores. Até se reconhece que num processo de gestão democrática o exercício do poder no processo pedagógico é dialógico – procura despertar o querer aprender e criar condições para a mobilização do educando para a aprendizagem –, contudo em nome da preservação da honra da escola e de seus conteúdos, o “sucesso” ou o “fracasso” escolar são medidos pela quantidade de informações que os educandos conseguiram acumular durante determinado período escolar. Ignora-se, pois, completamente, que a relação de saber com o mundo e com o aprender extrapola os limites da sala de aula e que educar é função da escola pela sua gestão administrativa e pedagógica em sua totalidade, não apenas uma questão de sala de aula.

A constituição de uma relação de aprendizagem com a escola e de saber com o mundo por meio da escola parece passar, dentre muito condicionantes, pela gestão administrativa e pedagógica da escola de modo democrático, pois é por essas e com essas dimensões que o poder da escola e dos educadores poderá ser exercido de fato como interferência edificante no

---

referência o fato de que a instituição organizava sua proposta educativa seguindo o sistema de ciclos desde o ano de 1992, sendo por isso uma experiência com razoável duração. Dentre os critérios previstos para escolha da escola também estava presente que o sistema de ciclos fosse bem aceito pela direção e coordenação pedagógica, tendo como suposição que nesse contexto as resistências mais sérias à promoção dos estudantes iriam aparecer de forma marcante, apesar do movimento em favor da promoção, já que não se configuraria apenas como uma acomodação a postura das autoridades, mas como um espaço de elaboração mais consistente das objeções ao processo educativo organizado por ciclos. Iniciado o trabalho, verificou-se que, “não obstante o preenchimento desse requisito com relação ao discurso e à intenção da direção e da coordenação favoráveis ao sistema de ciclos, não havia [...] um empenho significativo em prol da promoção de estudantes” (PARO, 2003b, p. 17). O que se observou, no entanto, foi uma instituição em que não estava em curso um processo de mudança educacional favorável à promoção dos alunos, apontando para o fato de que não havia um processo de estímulo à mudança das práticas, apesar do discurso favorável à democratização da escola pública. Assim, ficou evidente nas práticas que a concepção de gestão democrática da escola pública ainda se restringe às questões administrativas, não abrangendo as questões pedagógicas.

comportamento alheio, tanto individual como socialmente – na constituição de um comportamento voltado para o saber, para o exercício do conhecer para melhor escolher, para relações democráticas, tanto de aprendizagem como de vida em sociedade. Tal tarefa não se garante pela imposição, mas pela persuasão para o aprender. Persuasão para o aprender não significa deixar as coisas acontecerem, mas interferir de modo consistente e coerente no cotidiano escolar, de modo a garantir as condições mínimas para que se possa apostar na conquista dos fins almejados pelo processo educativo e pela gestão democrática da escola. Gerir democraticamente a escola pública é garantir o direito à “atualização histórica do ser humano” pelo ensino – pela educação formal, como mecanismo formativo de sujeitos históricos e sociais.

A gestão democrática da escola, levando em consideração a inter-relação entre as questões administrativas e pedagógicas que dizem respeito à organização das práticas cotidianas da escola, aponta para a possibilidade de construção de um processo educativo democrático, com o qual é possível a criação de condições favoráveis à mobilização dos estudantes em direção ao aprender e ao saber, que não se reduz ao ensino de “conteúdos intelectuais”, mas envolve a vivência de um modo de organização pautado por princípios democráticos. Esse modo de organização e concepção de escola sinaliza para o fato de que não se deve subestimar a potencialidade da escola como processo formativo, porém é preciso repensar o modo como a escola está estruturada para tal, não se reduzindo a análise de seus limites às questões burocráticas e administrativas, mas ampliando a discussão da gestão da escola às questões pedagógicas e às práticas escolares.

A compreensão dos processos escolares levando em consideração as questões relacionadas aos saber e à gestão permite-nos compreender o espaço-tempo escolar levando em consideração dimensões que estão em constante interação e relação na configuração das práticas escolares, porque todas as dimensões que tornam possível a existência da escola como instituição educativa precisam estar articuladas de modo a evitar que uma seja a negação da outra. De nada adiante buscar mecanismos de gestão administrativa da escola pautada em princípios democráticos, se as práticas pedagógicas continuam centradas num modelo de aprendizagem no qual se busca somente o domínio de determinados conjuntos de saberes, desconsiderando que as relações de aprendizagem em que os sujeitos estão inseridos são processo de humanização, de construção de si mesmo e de inserção numa determinada cultura. Por isso, é relevante, quando se projeta a construção de um projeto educativo de escola voltado para a individuação e socialização dos estudantes, que as questões pedagógicas e as questões organizacionais da escola estejam em constante diálogo, pois ambas influenciam

de maneira direta no modo como são pensadas e dinamizadas as práticas e as relações escolares, sob pena de se negar na prática tudo aquilo que é promulgado pelo discurso em favor de um processo educativo/formativo de qualidade.

Aliada às questões da gestão e da relação dos jovens com o saber e com o aprender, como processos que intencionam a formação individual e social, está a questão da moralidade. Se a dimensão epistêmica das práticas escolares tem como seu foco o modo como se dá a mobilização do sujeito em relação ao aprender e aos saberes escolares e a dimensão organizacional centra-se no modo como são dinamizadas as ações administrativas e pedagógicas da escola, a dimensão ético-moral do processo formativo diz respeito ao tipo de práticas escolares capazes de educar para a moralidade. Em vários momentos procurou-se ressaltar que a escola educa também pelas práticas e relações que estabelece. Cabe, então, agora perguntar em que bases estão assentadas essas práticas, ou seja, pautadas por uma construção individual e social assentada em quais conjuntos de valores. A educação é relação com o saber, com o aprender, com princípios democráticos, mas também relação com conjunto de valores, uma vez que ambas as dimensões são constitutivas de um sujeito que é obrigado a: constituir-se como membro de uma determinada espécie (sua condição antropológica), inserir-se numa determinada cultura (sua condição social), ao mesmo tempo em que se constrói como ser único (sua condição identitária). Porém, tanto o processo de socialização como o de singularização e humanização se dão em relação a um conjunto de valores ético-morais que estão postos na esfera da vida privada e na esfera da vida pública. Desse modo, não é possível educar para a individuação, para a socialização e para a humanização sem levar em consideração a construção moral dos sujeitos, ou seja, os fins individuais e sociais da educação passam necessariamente pela formação moral.

#### **2.4 A escola democrática como espaço de educação moral**

Procuramos mostrar anteriormente que o processo de aprendizagem do ser humano envolve um triplo processo: hominização, singularização e socialização<sup>16</sup>. Aprender, nesse triplo processo, pode significar muitas coisas: adquirir um saber, dominar um objeto ou uma

---

<sup>16</sup> Tópico 2.1.2 do presente trabalho.

atividade e entrar em formas relacionais<sup>17</sup>. Ao mesmo tempo, pontuamos que o triplo processo de aprendizagem do ser humano pode ser compreendido como processo de individuação (hominização e singularização) e socialização<sup>18</sup>. Esse duplo processo, por sua vez, requer tanto práticas educativas instrutivas como práticas educativas formativas<sup>19</sup>. A instrução teria como objetivo informar aos sujeitos conjuntos de saberes que são resultado da produção cultural humana (leitura, escrita, ciência, filosofia, arte, valores, costumes, crenças...), os quais estão centrados na aquisição de saberes e no domínio de objetos e/ou atividades.

Entretanto, não se trata da aquisição do saber pelo saber, mas de construir uma relação de saber com o mundo, o que implica conhecer para melhor compreender e escolher. Como a aquisição do saber não tem um fim em si mesmo, ao processo de instrução estão agregadas práticas educativas formativas, cujo objetivo é contribuir para a construção de uma ordem social mais justa, valendo-se para isso, de mecanismos que permitam aos sujeitos relacionar-se da melhor forma possível consigo mesmo, com os outros e com o mundo, uma vez que, como sujeitos históricos e sociais, estão envolvidos em formas relacionais. Desse modo, a formação, aliada aos princípios democráticos, diz respeito à educação moral ou à educação em valores. A educação humana é, então, tanto educação intelectual quanto educação moral.

#### 2.4.1 Concepções de educação moral

A educação moral pode ser compreendida de diferentes modos. De acordo com Püig<sup>20</sup> (1998, p. 29-76), há quatro principais tendências em educação moral: (i) educação moral como socialização; (ii) educação moral como clarificação de valores; (iii) educação moral

---

<sup>17</sup> Tópico 2.1.3 do presente trabalho.

<sup>18</sup> Tópico 2.2.1 do presente trabalho.

<sup>19</sup> A separação que faremos a seguir entre instrução e formação é meramente didática e tem como finalidade chamar a atenção para as peculiaridades de uma e de outra, pois ambas são, de fato, inseparáveis.

<sup>20</sup> Josep Maria Püig é professor Titular de Teoria e História da Educação na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona; um dos mais renomados especialistas em educação moral da Espanha, onde coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Moral (GREM). As pesquisas realizadas por Püig e seus colaboradores destacam-se pela preocupação de conhecer e analisar o cotidiano escolar e pelo rigor metodológico e teórico com que são analisados os dados obtidos. Dentre as pesquisas realizadas com objetivo de compreender o que significa educar moralmente pelo trabalho diário que se desenvolve em sala de aula, destaca-se a desenvolvida junto à Escola São Miguel de Cornellá, em Barcelona, onde Püig e seus colaboradores puderam acompanhar as atividades realizadas no cotidiano da escola, tanto em sala de aula como em reuniões de professores e conversas sistemáticas e ocasionais com professores e alunos. Deste destacado trabalho etnográfico surgiram dois livros: *Democracia e participação escolar* (2000) e *Práticas morais* (2004).

como desenvolvimento; (iv) educação moral como formação de hábitos virtuosos. Cada uma dessas tendências, a seu modo, procura oferecer respostas para questões como: O que se espera do processo educativo? O que é educar moralmente? Qual é a finalidade da educação moral?

(i) A educação moral como socialização define educação moral como o processo pelo qual os sujeitos são inseridos na coletividade da qual fazem parte, ou seja, os indivíduos recebem, pelo processo educativo, um conjunto de normas e valores estabelecidos socialmente, com a finalidade de promover a sua adaptação à vida social. A função do sujeito que está em processo de adaptação é, além de conhecer normas, averiguar a sua necessidade “conseguir conhecer a sua razão de ser” (PÜIG, 1998, p. 29), pois a partir da constatação da necessidade a educação moral deixa de ser meramente adaptação e passa a ser reconhecimento e aceitação da necessidade das normas sociais<sup>21</sup>. A educação moral, desse modo, estaria para a socialização assim como a incorporação de um aspirante estaria para uma associação (p. 225), na qual o papel de aspirante é desempenhado pelo educando e o papel de instrutor ou guia, pelo educador. Ao primeiro cabe perguntar, observar e assimilar o funcionamento e as regras da instituição, sem acrescentar nada de pessoal; ao segundo, mostrar as virtudes da instituição e apresentar as suas normas de funcionamento. Os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem estão ligados à ação de mostrar e demonstrar como funciona a instituição, uma vez que o esperado é que o aspirante esteja totalmente preparado para dela fazer parte da melhor forma possível. (p. 226).

(ii) A educação moral como clarificação de valores tem por objetivo promover espaços de valorização que conduzam os sujeitos à compreensão de quais valores consideram importantes, de modo a se tornarem responsáveis pelos mesmos. Educar moralmente é, então, um “processo de esclarecimento pessoal” pelo qual se deve favorecer “[...] o autoconhecimento consciente quanto aos valores preferidos, evitando toda doutrinação ou inculcação”. (PÜIG, 1998, p. 39)<sup>22</sup>. A educação moral, nesse caso, pode ser comparada a investigações arqueológicas, em que o objeto buscado, ao ser descoberto, transforma o investigador, pois “[...] o reconhecimento dos próprios valores (deparar-se com eles, ser capaz de vê-los e aceitá-los como próprios) é o principal resultado que a educação moral busca, já que a partir deste momento, tais valores vão guiar a vida do sujeito que os descobriu”. (p.

---

<sup>21</sup> Na visão de Püig (1998, p. 32), tal modo de compreensão tem como seu maior expoente o sociólogo Emile Durkheim.

<sup>22</sup> Assumem destaque nesse modo de compreensão, segundo Püig (1998, p. 41), as propostas de Raths, Harmin e Simon.

226). O educando é o investigador que ativamente conduz as pesquisas, ao passo que o educador o auxilia com indicações e colaboração na realização das tarefas. Os processos pedagógicos estariam centrados na busca de algo que já existe e que, ao ser descoberto, produzirá a mudança almejada na vida de quem o encontrou. (p. 227).

(iii) A educação moral como desenvolvimento nos propõe um processo educativo centrado na cognição e na evolução, visto que “[...] a finalidade básica da educação moral é propiciar ao aluno as condições que estimulem o desenvolvimento do juízo moral”. (PÜIG, 1998, p. 45). O desenvolvimento moral, neste caso, não está condicionado aos conjuntos de valores determinados culturalmente, mas é resultado de uma “[...] progressão contínua das formas de raciocínio moral [...]” (p. 46), a qual é de caráter universal e não contingente<sup>23</sup>. A educação moral, desse modo, passaria por processo semelhante ao do domínio da língua materna, em que há o amadurecimento de uma capacidade, no caso a moral, pertencente a todos os indivíduos e que vai sendo, aos poucos, aperfeiçoada. Porém, do mesmo modo como acontece com o domínio da língua, a capacidade moral não é desenvolvida por processos de transmissão, mas pelo exercício do sujeito que deve dominá-la. (p. 227). Assim, a atividade do educando é indispensável porque é ela que torna possível o desenvolvimento, cabendo aos educadores a tarefa de proporcionar aos educandos experiências e meios capazes de ajudar no desenvolvimento, mediante o uso da capacidade a ser desenvolvida, no caso o juízo moral. Os processos pedagógicos não estão centrados no ensino e na aprendizagem, mas na “maturação das capacidades pessoais” (p. 228), processo que exige paciência para o crescimento e exercício para o desenvolvimento.

(iv) A educação moral como formação de hábitos virtuosos entende que é pelo processo educativo que o sujeito adquire virtudes, constrói hábitos e forma o caráter. Segundo esta concepção, a compreensão do que é o “bem” não pode se limitar a uma compreensão puramente intelectual, pois a moralidade do sujeito não depende exclusivamente da compreensão formal, mas da conduta virtuosa que esse sujeito é capaz de levar adiante habitualmente. Os atos considerados virtuosos são definidos pela “[...] cultura e tradições da comunidade, na medida em que tais formas sociais expressam e facilitam a aproximação ao bem da humanidade”. (PÜIG, 1998, p. 62). A educação moral como formação de hábitos virtuosos assemelhando-se a modelar uma estátua, num processo em que educar é como esculpir: o escultor vai dando forma à matéria-prima segundo padrões e critérios escolhidos por ele, tendo ao final do processo a obra desejada. O educando é a matéria modelável que

---

<sup>23</sup>Para Püig (1998, p. 44) os principais teóricos dessa concepção são Dewey, Piaget e Kolberg.

espera passivamente pela ação de quem tem a função de modelá-lo, sendo a sua maior potencialidade a plasticidade de esparramar-se por todos os espaços do molde; ao educador é delegada a tarefa mais importante, que é produzir a obra de arte segundo o seu gosto (p. 229), escolhendo, para isso, as formas adequadas. Os processos pedagógicos são vistos, então, como processos de preparação dos moldes que darão forma à matéria-prima.

Na concepção de Püig (1998, p. 70-71), a educação moral como socialização está ligada, geralmente, a uma visão que reduz a educação moral a simples processos de adaptação. Segundo o autor, entende-se, acertadamente, que a moral está vinculada ao cumprimento das normas sociais, porém essas normas e conjunto de valores são vistos como passíveis de crítica, alterações e reconstrução criativa. A educação moral como clarificação de valores, para Püig (p. 71), tenta dar destaque para a *uma certa* autonomia moral; todavia, trata-se de uma autonomia moral individualista e eletiva, pois desconsidera que os problemas morais são coletivos e, pelo menos em teoria, considera somente o sujeito moral isoladamente. Desse modo, não há espaço para diálogo, a não ser para que cada sujeito escolha os valores que considera mais idôneos.

Quanto à educação moral pautada no desenvolvimento das formas morais, Püig afirma que é desejada na medida em que aproxima os sujeitos de “[...] raciocínios mais equilibrados e amplos, isto é, raciocínios mais justos”. (PÜIG, 1998, p. 72). A proposta de autonomia baseada na capacidade de reflexão, não na de fazer escolhas, aliada à proposta de superação de educação moral centrada nas crenças concretas, mostrou-se, na visão de Püig (p. 72), potencialmente útil para sociedades plurais, abertas e democráticas, nas quais permanentemente os sujeitos são desafiados a repensar crenças e normas, assim como a enfrentar problemas morais nunca dantes colocados. No entanto, todo esse potencial não consegue minimizar as limitações referentes à formação moral democrática, tais como: De que modo é possível considerar os problemas concretos e contextualizados? Quais valores das gerações anteriores é salutar conservar e transmitir? Como os sentimentos e emoções influenciam na construção da personalidade moral? Para Püig (p. 72) acomodar todas essas exigências não é uma tarefa trivial, no entanto essas questões não podem ser deixadas de lado.

A educação moral como formação de hábitos virtuosos está ancorada na aquisição de condutas e hábitos considerados virtuosos, segundo valores socialmente fixados ou ligados à felicidade esperada pelo ser humano. Para Püig (1998, p. 73) ver a moralidade como algo necessariamente ligado a hábitos virtuosos significa vê-la como “[...] formas de ser e de se comportar [...]”, em que são dados e estabelecidos “os conteúdos dos hábitos virtuosos”. Tal postura gera problemas quando se levam em consideração sociedades plurais e complexas,

pois nelas convivem projetos de vida distintos, sendo difícil determinar e fixar os conteúdos dos hábitos morais. A educação moral pode se preocupar com a formação de hábitos virtuosos, porém não precisa determinar e fixar os seus conteúdos, os quais podem ser construídos levando em consideração as expectativas pessoais, as situações de vida e problemas que cada indivíduo precisa enfrentar na coletividade onde está inserido. Não se trata de cada um fazer o que considera correto sem levar em consideração o contexto social mais amplo; do mesmo modo, não se trata de desconsiderar problemas concretos de cada contexto, mas tentar conciliar ambos os polos na construção de formas de ser e de se comportar moralmente.

Na compreensão de Püig (1998, p. 70), a educação moral precisa levar em consideração os processos de socialização, porém não pode excluir a dimensão crítica, criativa e autônoma da moralidade; precisa considerar, também, o caráter pessoal embutido nos processos de reflexão e construção moral, contudo não pode desconsiderar os elementos históricos, sociais, culturais da educação moral, assim como não pode deixar de lado o caráter construtivo do enfrentamento dialógico dos problemas e controvérsias morais. Do mesmo modo, precisa levar em conta as dimensões naturais e culturais do desenvolvimento, tematizando que o desenvolvimento não se reduz ao meramente natural e pré-programado, mas é alcançado por um processo cultural que demanda, dentre outras coisas, ajuda de indivíduos mais experientes. Isso implica considerar que um processo educativo democrático e pluralista poderá alcançar seus objetivos se, “[...] junto aos processos mais universais da moral, for sensível também as diferenças e aos valores culturais de todos os grupos sociais”. (p. 72). Todos esses fatores, no entanto, precisam levar em consideração que a moralidade está ligada a formas de ser e de se comportar, porém não são modelos dados e fixados de maneira indistinta, mas construídos respeitando-se a pluralidade de modos de vida dos diversos grupos sociais.

O processo de educação moral que intenta levar em consideração as diferentes tradições teóricas, porém com a intenção de superar alguns limites, é denominado por Püig de “educação moral como construção da personalidade moral”. Nas suas próprias palavras:

A educação moral como construção parte, como primeiro princípio, da convicção de que a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolhe ou sobre o que decide. A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação. A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles. (PÜIG, 1998, p. 70).

A educação moral como construção da personalidade moral pode ser comparada às tarefas realizadas em oficinas onde se pratica um ofício. Segundo Püig (1998, p. 229), as oficinas são lugares de trabalho onde indivíduos realizam a atividade de produzir objetos; as pessoas que exercem o ofício de produção são portadoras de determinadas habilidades, as quais lhes possibilitam produzir e também ensinar o ofício, sendo possível denominá-las de “especialistas” na arte da produção e “tutores” na arte de ensinar. A realização das atividades ou do trabalho da oficina não raras vezes contam com a participação de aprendizes, que, além de colaborar na produção dos objetos, aprendem o ofício. Os aprendizes aprendem à medida que trabalham junto com o especialista e tutor, o qual, ao mesmo tempo em que produz, ensina, transmite conhecimentos e ajuda o aprendiz a adquirir capacidades. (p. 229). O tutor ou especialista pode ser identificado com a figura do educador, e o aprendiz, com a figura do educando; o primeiro, além de instruir, forma o futuro especialista nas tarefas que são próprias ao ofício. Educar moralmente é, pois, instruir e formar para as tarefas que são próprias da vida moral. Segundo Püig (p. 229), “é um trabalho de iniciação ativa a um saber que o aprendiz irá progressivamente tornando seu”, durante o qual, com a ajuda intensa do especialista, inicia-se no domínio de determinados conhecimentos e habilidades que não foram criadas por ele, mas que pode aperfeiçoar, modificar e melhorar, abrindo espaço para a criticidade e criatividade moral.

Os aprendizes são, então, seres ativos, e é por meio da atividade que aprendem um saber prático: “[...] não é possível aprender realmente um saber prático se não for por meio da atividade”. (PÜIG, 1998, p. 231). E a moral, como todo saber prático, “[...] não pode ser ensinada sem a participação plena e ativa de quem aprende”. (p. 230). Com base nisso é possível afirmar que educação moral não é possível pela transmissão de saberes acabados, mas por um processo de construção no qual o educando é levado a adquirir, por ele mesmo, “[...] os recursos de valor que são de utilidade”. (p. 230). Isso, entretanto, não significa a negação da transmissão às gerações mais novas pelos sujeitos “ensinantes” dos conteúdos e significados considerados necessários para a sobrevivência e para a garantia da dignidade

humana, porém respeitando a autonomia e a liberdade dos sujeitos “aprendentes”. Trata-se, para Püig (p. 230), de um projeto pedagógico que busca encontrar “[...] um caminho melhor entre a mera transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia somada a um vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida”.

A função do educador seguindo essa perspectiva de educação moral é de “[...] acompanhante ativo na resolução das tarefas educativas que apresenta aos aprendizes morais” (PÜIG, 1998, p. 234), podendo recorrer, para isso, às mais variadas estratégias: explicando, levantando problemas, perguntando, organizando e, sobretudo, realizando um “diálogo investigativo com os aprendizes”:

Neste processo de participação e sobretudo de participação com o diálogo, o educador vai conseguindo que os aprendizes aprendam: transfere a eles, significativamente, seu saber e consegue que sejam produzidos também novos conhecimentos. (PÜIG, 1998, p. 234).

As tarefas na educação moral, por sua vez, são problemas morais apresentados aos educandos informalmente ou ligados a alguma atividade com a intenção de educar moralmente: “[...] são experiências morais reais ou simuladas que a situação educativa ou o educador buscam para facilitar o trabalho de construir a personalidade moral dos aprendizes”. (PÜIG, 1998, p. 235). Os problemas morais, entretanto, exigem dos aprendizes ações sociomorais, uma vez que não há construção da personalidade moral sem a promoção de experiências morais que requerem “algum tipo de atividade sociomoral para resolvê-la”. (p. 235)<sup>24</sup>. Cabe perguntar, então: Quais são os espaços propícios para a realização de atividades sociomorais?

Segundo Püig (1998, p. 243), são três os espaços formalizados que propiciam experiências formativas: a vida, os *praticuns* morais e a escola. Todavia, o nível de formalidade de cada espaço deve ser considerado em ordem crescente, visto que se tem a vida como espaço de aprendizagem menos formal e a escola, como espaço formal por excelência, ficando os *praticuns morais* no nível intermediário. Vida é entendida por Püig (p. 243) como espaço da multiplicidade de experiências morais apresentadas de modo informal pelos meios

---

<sup>24</sup> Püig (1998, p. 235) dá alguns exemplos de experiências que implicam algum tipo de atividade sociomoral: discussão de dilemas morais, jogos espontâneos, desenvolvimento de uma unidade didática, convivência familiar, leitura de um romance, organização de uma festa escolar, realização de assembleias de classe, revezamento na limpeza da colônia de férias.

sociais; neste espaço, apesar de não haver preocupação ou intenção educativa, está presente grande número de experiências formativas. Os *praticuns* morais, por sua vez, são definidos por Püig (p. 243) como o conjunto de situações de vida usadas de forma intencional para educar; como é uma forma intencional, conta com uma certa organização pedagógica, porém não ainda de forma sistematizada e estruturada como a escola.

A escola, por sua vez, é definida por Püig (1998, p. 243) como um “[...] um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la”; onde, pelo currículo são selecionados, ordenados e transmitidos conteúdos que fazem alusão à vida social. Como espaço formal de formação por excelência, a escola conta com uma organização pedagógica sistemática, que permite levar adiante as experiências educativas intencionais e institucionalizadas. No espaço da escola estão presentes os outros dois espaços de formação – a vida e os *praticuns* morais –, caracterizando a escola como espaço privilegiado de educação moral, já que é capaz de trabalhar de maneira sistemática e intencional com os vários espaços de formação moral. A intervenção educativa e pedagógica vista na ótica da educação moral como construção toma a vida como referência para a educação moral sistemática, ou seja, não desconsidera os problemas cotidianos que afetam os sujeitos; analisa e problematiza os *praticuns* morais, mas, além disso, “[...] introduz decididamente a educação moral na escola”. (p. 244). Assim, é possível formular as seguintes questões: Quais são os meios e instrumentos necessários para tornar presente na escola uma educação moral sistemática? Dito de outro modo: Como a escola pautada por uma concepção de educação moral como construção da personalidade moral conseguirá educar moralmente? Por que a iniciativa de uma educação moral pode se mostrar potencialmente produtiva para pensar o enfrentamento de problemas educacionais?

#### **2.4.2 Caminhos da educação moral na escola**

A educação moral intenta tornar mais fácil a aprendizagem de um modo de vida em comunidade, no qual normas e valores como justiça e felicidade estejam presentes apesar dos diversos conflitos. Contudo, a educação moral não pode se limitar à adoção de normas e formas de vida, oriundas da tradição e das práticas da comunidade, pois a aplicação de determinados conjuntos de valores e normas idênticas nem sempre é desejável, apesar de a situação ou o contexto se apresentar similar. Por outro lado, em sociedades abertas e plurais é

exigido dos sujeitos, com certa frequência, o enfrentamento de conflitos de valores para os quais não existem soluções preestabelecidas socialmente. (PÜIG, 2000, p. 17).

Desse modo, a educação moral deve ser compreendida como “[...] uma construção da personalidade moral e das formas de convivência cívica. Assim, a educação moral está mais próxima da aprendizagem da crítica e da criatividade aplicadas à vida pessoal e social” (PÜIG, 2000, p. 17), do que da reprodução de modos de vida. É pertinente neste ponto lembrar que a aprendizagem do ser humano passa por processos de individuação (hominização e singularização) e socialização, a partir dos quais deve ser pensada a educação intelectual (instrução) e a educação moral (formação), pois é no processo de interconexão entre a formação pessoal e social que reside a possibilidade de uma educação crítica e democrática. Para que seja possível o estabelecimento de uma relação de saber com o mundo, em prol da construção de sociedades democráticas e de sujeitos capazes de agir segundo esses princípios, a educação moral não pode se restringir à adoção de formas de vida já estabelecidas, mas, a partir delas, ser capaz de promover a crítica e a problematização das normas de convivência e conjunto de valores, de modo a ser capaz de projetar novos modos de vida. Assim, educação moral é “[...] aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas forma significativas de vida”. (p. 18).

A educação moral vista desse prisma não é possível por processos pedagógicos e administrativos da escola avessos ao diálogo investigativo e do estabelecimento de relações democráticas no cotidiano escolar. Como serão possíveis a crítica e a criatividade se não há espaços para isso? Como questionar os modos de vida estabelecidos se o que se espera é que os educandos os recebam de forma passiva? Como educar para a crítica social e para uma relação de saber com o mundo se os conteúdos intelectuais são vistos como informações estanques sobre o mundo, nada tendo a ver com o cotidiano? Como educar para a convivência social justa se as relações são arbitrárias e antidemocráticas? Diante desse conjunto de questões é necessário investigar quais são os caminhos que a escola pode percorrer em busca da educação para o saber e o aprender, pela educação democrática e pela educação moral. Os dois primeiros já foram abordados anteriormente<sup>25</sup>; agora nos dedicaremos ao último.

Na visão de Püig (2000, p. 18), a escola promove a educação moral seguindo por três vias diferentes, porém na maioria das vezes interligadas: (i) a via pessoal, (ii) a via curricular e a (iii) a via institucional. (i) A via pessoal refere-se ao “conjunto de influências derivadas”

---

<sup>25</sup> A escola, a “relação com o aprender” e a “relação com o saber” e a gestão democrática da escola, respectivamente, a primeira e a segunda parte do presente capítulo.

do modo de ser e de proceder dos educadores(as), especialmente quando ditam o “tom da relação pessoal com o alunado”. (p. 18). A relação educador-educando é um momento da formação moral insubstituível, pois não há formação sem a relação com o outro, ao mesmo tempo em que dessa experiência interpessoal é que podem surgir a força e a credibilidade que farão diferença para todos os outros momentos da formação. A via pessoal, segundo Püig (p. 19), é constituída por uma dupla perspectiva: de um lado está a maneira como os professores(as) ditam e encaminham as ações diárias da sala de aula e as atitudes, reações e decisões que manifestam por considerarem mais educativas diante das questões e conflitos que enfrentam cotidianamente; de outro, o caráter do professor(a) e a sua posição perante os valores em que acredita ou não. Essa dupla perspectiva aponta para o embate entre a neutralidade do professor(a) e o seu posicionamento ou defesa de determinados valores.

O professor(a) nunca é totalmente neutro, pois é portador de valores e concepções que, de forma direta ou indireta, dão o tom da relação pessoal com os alunos, assim como definem o modo de condução das aulas. A diferença reside no modo como o professor(a) lida com isso, ou seja, se julga que os seus valores e seus modos de ação é que são corretos e devem ser seguidos e, com base nesses, emite juízos de valor; ou se reconhece que sua posição é uma dentre tantas outras presentes na sala de aula e na escola, mas que, apesar disso, ele é o responsável pela condução do processo educativo, o que implica tomar algumas decisões e fazer algumas propostas, porém com abertura para ao diálogo.

(ii) A via curricular refere-se ao “[...] planejamento e à execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos jovens e das jovens” (PÜIG, 2000, p. 19), sendo, por isso, feitas algumas opções: pode-se trabalhar educação moral de uma forma transversal em relação ao conteúdo, ou se ter um espaço específico e sistematizado para o trabalho com questões morais. Em ambos os casos, no entanto, a proposição é de que seja promovida a discussão de temas pessoais e sociais que implicam alguma dificuldade ou um conflito de valores, nos quais se faça necessária a atividade sociomoral, isto é, a partir de um problema moral, a classe seja envolvida na problematização e no diálogo sobre o mesmo, de modo que os educandos mobilizem ferramentas intelectuais e morais e, de modo cooperativo, tentem encontrar uma solução para o problema proposto. Desse modo, parece possível aos educandos exercitarem a sua capacidade de julgar moralmente, seja suas próprias atitudes como grupo, seja situações fictícias.

A via curricular da educação moral, entretanto, não se limita ao trabalho em sala de aula, pois está presente em todos os momentos do cotidiano escolar. Um ambiente escolar pautado pela individualidade, competição e relações autoritárias de poder não fará o mesmo

pelo educandos e educadores que um ambiente pautado pela cooperação, trabalho em equipe e relações democráticas de poder. Fica evidente, desse modo, que a escola não educa moralmente somente pelos seus conteúdos, mas pelas relações que são estabelecidas na organização do trabalho educativo, o que, segundo Püig (2000, p. 20), aponta para o fato de que “[...] a abordagem dos conteúdos referentes a valores e à maneira de organizar o trabalho escolar formam os dois pilares da via curricular da educação moral”; pois do contrário, pode-se acreditar que se educa moralmente somente pelo discurso, não pelas práticas e relações escolares. A desconsideração dessa dupla dimensão da via curricular da educação moral pode levar à mais primária das contradições: negar pela ação aquilo que se prega pelo discurso.

(iii) A via institucional diz respeito ao

[...] conjunto de atividades educativas que se derivam da organização da escola e do grupo classe e que tem como pressuposto a participação democrática do alunado, o que torna possível enfrentar, por meio do diálogo, os problemas de convivência e de trabalho gerados na vida escolar [...]. (PÜIG, 2000, p. 20).

As atividades escolares desenvolvidas a fim de conseguir uma educação moral podem ser variadas, porém nenhuma substitui a “[...] força e eficácia das experiências reais e diretas que a vida coletiva coloca à disposição de todos os seus membros”. (PÜIG, 2000, p. 20). A participação democrática, tanto de alunos como de professores, na resolução dos problemas de convivência e de trabalho é imprescindível para toda atividade de educação moral, ao mesmo tempo em que é o espaço de vivência de experiências morais significativas. A participação democrática por meio do diálogo permite que alunos e alunas experimentem a prática do autogoverno, o colocar-se no lugar do outro, a atitude dialógica na resolução de conflitos e problemas, assim como a “[...] coerência entre o juízo moral e a ação moral, tanto dentro quanto fora da escola”. (p. 21). A via institucional da educação moral abre a possibilidade da organização da escola segundo princípios democráticos, mas não só, pois aponta para a possibilidade de vivência desses princípios no cotidiano da escola. Não basta a escola como espaço de educação moral apenas dizer que está organizada segundo princípios democráticos limitando-os à esfera da gestão administrativa. Para que de fato haja a correspondência entre o juízo moral e ação moral na escola, as práticas, tanto pedagógicas quanto administrativas, precisam ser capazes de promover a vivência da democracia e da participação pelo diálogo. A via institucional da educação moral torna-se central para a

educação moral, uma vez que é o pano de fundo sobre o qual se desenrolam as vias pessoais e curriculares.

### **2.4.3 Por que uma escola democrática para educar moralmente?**

Educar moralmente, segundo a perspectiva que se está apontando, ou seja, como construção da personalidade moral, apoia-se em dois pilares fundamentais: a) a participação ativa dos sujeitos escolares; b) o diálogo. Por que somente a escola democrática dá abertura para essas duas perspectivas? Porque as instituições que caracterizam uma sociedade democrática buscam, geralmente, respeitar critérios ou valores como igualdade, liberdade, participação e justiça. À escola, como instituição responsável pela educação formal das crianças e jovens, cabe também ensinar o que é viver democraticamente, objetivo que só se alcança vivendo democraticamente. (PÜIG, 2000, p. 22).

Não se trata, no entanto, de uma mera transferência da realidade de uma sociedade democrática para a escola. Em primeiro lugar, porque os critérios e normas da vida social não são passíveis de imitação; em segundo lugar, porque à escola cabe apresentar “fórmulas originais” que, considerando as devidas singularidades, consigam implantar o mesmo espírito de igualdade, participação e justiça esperada de uma sociedade democrática. Na função da escola que se propõe educar moral e democraticamente não cabem simples transferências ou adaptações da vida social, mas organizar seu trabalho de modo que torne evidentes e experienciáveis aos alunos os princípios de uma vida sociomoral democrática. Isso significa que os alunos, pelas experiências básicas de educação moral nas quais estão envolvidos, aprendem a enfrentar problemas que fazem parte da vida social de maneira justa e solidária, ao invés de modos mecânicos de enfrentamento. Também é válido lembrar que a experiência democrática não está preocupada somente com a resolução de problemas e conflitos, mas em compartilhar os momentos bons e ensinar a usufruir os bens culturais disponíveis (recursos e tradições) para a convivência em qualquer instituição social.

Desse modo, uma escola poderá ser adjetivada de democrática quando em sua agenda de preocupações estiver presente de modo intencional a preparação dos estudantes para a vida em uma sociedade democrática. Mas como isso seria possível? Segundo Püig (2000, p. 27), a escola prepara para a vida democrática em sociedade quando, por suas práticas pedagógicas,

respeitar o espírito e os valores da democracia, expressos em “formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar”.

Uma escola democrática possui abertura à participação de todos os sujeitos, mas também respeita o caráter assimétrico e simétrico ao mesmo tempo das relações entre alunos e professores. O espaço de abertura e participação não significa a inversão de papéis, ou mesmo a supressão de uns pelos outros, mas o reconhecimento de que os diferentes sujeitos possuem diferentes atribuições e, como tais, precisam agir de modo diferenciado, e que é pelo equilíbrio entre a “assimetria funcional” e a “simetria democrática” que as relações se tornam democráticas. (PÜIG, 2000, p. 28).

As relações democráticas, no entanto, não são estabelecidas do nada, mas segundo balizadores que orientam e permitem avaliar o “clima escolar democrático”, os quais, segundo Püig, são dois: valores e práticas escolares. Nas suas palavras:

A construção de um clima escolar democrático supõe um conjunto de valores que delimitem e referenciam as práticas pedagógicas que, de acordo com esses valores, definem a vida e o trabalho escolar. Portanto, os valores e as práticas são os dois pilares de uma escola democrática. (PÜIG, 2000, p. 29).

Poderíamos, então perguntar: Qual é a relação entre os dois pilares?

Falar somente de valores poderia tornar inviável uma escola democrática, por que faltam os recursos concretos que os insiram na vida diária da instituição. Por outro lado, centrar-se exclusivamente nas práticas pedagógicas não seria recomendável, já que, pouco a pouco, vão se distanciando do sentido democrático e acabam se convertendo em rotinas com pequena força educativa. (PÜIG, 2000, p. 29).

Os valores indicariam e recolocariam permanentemente quais são os objetivos e finalidades da escola, nutrindo de significado as práticas educativas concretas; as práticas, por sua vez, promoveriam no cotidiano escolar a vivência dos valores pretendidos, recorrendo para isso ao uso de procedimentos e estratégias, não vazios e com fins neles mesmos, mas perpassados por conteúdos de aprendizagem. Nas palavras de Püig (2000, p. 29), “pensar uma

escola democrática significa estabelecer valores que devem guiar os métodos que farão possível a sua concretização em cada instituição”.

Na falta de valores e fins que orientem o funcionamento da escola, as melhores propostas curriculares falham, pois não têm sentido, não têm uma razão de ser. Os valores dinamizam a ação educativa, pois têm o apreço da comunidade da escolar e estão em consonância com aquilo que é esperado da escola. Entretanto, é preciso evitar um equívoco: os valores não servem para detalhar as práticas pedagógicas, mas para sinalizar a direção que devem seguir, como balizadores que ajudam na identificação de erros e correção de rota. Por outro lado, a escola democrática também precisa de práticas que concretizem a vontade da instituição:

A maneira dos educadores e das educadoras atuarem, a forma de organizar as aulas e os grupos, as metodologias e técnicas que aplicam e, por final, a diversidade de aspectos que configuram o currículo são as práticas que revelam um tipo ou outro de escola. (PÜIG, 2000, p. 31).

Trata-se, portanto, de ver que práticas pedagógicas são esperadas de uma escola democrática. Em primeiro lugar, são práticas que impulsionam a participação, pois o objetivo é promover espaços de atividade sociomoral. Essas práticas, no entanto, não dispensam ou minimizam a ação do professor, mas precisam de sua ajuda intensa, pois se trata de “práticas de participação guiada”, nas quais os processos pedagógicos demandam a intervenção dos educadores a fim de ampliar a eficácia formativa dos processos de aprendizagem. Nessa direção afirma Püig:

A tarefa das pessoas adultas é levar a cabo as atividades juntamente com os jovens e as crianças, já que, provavelmente, não seriam capazes de realizá-las sozinhos. [...] trata-se de ver que uma participação completamente autônoma de alunos e alunas é um objetivo a longo prazo e que para alcançá-lo é preciso um processo de aprendizagem em que é essencial a contribuição da pessoa adulta. (2000, p. 32).

A intervenção dos adultos é vista, então, como espaço intencional de planejamento e ação com vistas a contribuir de modo qualificado para a construção de espaços de

aprendizagem que contribuam significativamente para a construção da autonomia moral, intelectual e social. Para isso, no entanto, é preciso considerar que as “práticas de participação guiada” devem levar em consideração dois elementos fundamentais: o diálogo e a ação cooperativa.

Em primeiro lugar, na visão de Püig (2000, p. 32), é preciso compreender adequadamente o significado da participação escolar, identificando o que é o que não é. Segundo o autor, participar não se reduz a “deixar para as alunas e os alunos fazer atividades nem é deixar prevalecer unicamente sua opinião”; participar é envolver o alunado “na vida escolar mediante a palavra e a ação cooperativa. Participar na escola é dialogar e levar a cabo projetos coletivos”. A participação escolar reduzida à realização de atividades e ao meramente deixar os alunos falar está ligada a uma concepção de educação moral e de escola democrática notadamente baseada na improvisação e no espontaneísmo<sup>26</sup>. Entretanto, quando pensada na indissociabilidade entre ação cooperativa e diálogo, busca evitar dois equívocos: o primeiro é evitar que o diálogo se torne “um verbalismo sem significação”, já que a intenção não é somente falar de acontecimentos preocupantes na vida escolar e fora dela, mas projetar meios de intervenção “compreensíveis e aceitáveis por todos”; o segundo é evitar que a participação estritamente ligada à ação reduza-se a um “ativismo imposto” sem clareza de objetivos a serem buscados<sup>27</sup>. A respeito da intrínseca ligação entre diálogo e ação como condição de

---

<sup>26</sup> Para Cenci (2007, p. 111), a instituição escolar, por estar situada entre o espaço privado da família e o espaço público da sociedade, possui uma natureza específica, o que aponta para o seu papel peculiar na formação moral dos educandos. No entanto, o espaço da escola, apesar de reconhecida a sua importância no desenvolvimento moral dos educandos, pode estar marcado por três posturas: “a) permanecer simplesmente vazio e, nesse caso aspectos morais aparecem de aleatoriamente e apenas de modo implícito; b) Ser ocupado por práticas espontaneístas e isoladas; c) vir marcado por posturas dogmáticas ou doutrinárias” (CENCI, 2007, p. 112). As duas primeiras posturas apoiam-se na concepção de desenvolvimento moral como algo “natural”, não havendo, por isso, necessidade de práticas educativas planejadas, conscientes e sistemáticas; já a última está centrada na transmissão de valores, normas e princípios tidos como verdades a serem ensinadas. No entendimento de Cenci (2007, p. 119) “o que marca o posicionamento da escola no caso das posturas espontaneístas é o fato de se eximir de desenvolver explicitamente projetos de formação moral. O que caracteriza tais posturas é seu caráter assistemático, marcado pela ausência de planejamento acerca da educação moral. Nesse caso, o que predomina é uma ausência de critérios, princípios ou valores a serem trabalhados de modo sistemático pela escola”. O posicionamento entre os dois modelos tradicionais de educação moral – espontaneísmo e doutrinação – poderia ser superado na visão de Cenci (2007, p. 124) na medida em que a educação moral for compreendida como “[...] espaço de construção ativa da dignidade e autonomia do educando, onde princípios, normas e valores sejam elaborados em função de sua preparação para a vida numa sociedade marcada pelo pluralismo e por exigências de uma ordem verdadeiramente democrática”, na qual a educação moral esteja voltada para a “[...] formação da cidadania no sentido mais pleno do termo”.

<sup>27</sup> Vale lembrarmos nesse momento a preocupação de Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* (2005), quando aponta para a possibilidade de uma educação dialógica com os equívocos gerados pela desvinculação da ação e reflexão nas práticas pedagógicas: quando a ação é desconsiderada em favor da reflexão, a palavra é mero verbalismo; quando a reflexão é desconsiderada em favor da ação, a palavra converte-se em ativismo. O desafio posto aos dialogantes é evitar essas inautenticidades da palavra. Nas palavras de Freire (2005, p. 89), “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para

construção de uma escola democrática que educa moralmente, Püig (p. 33) pronuncia-se da seguinte forma:

Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir.

Quais são, então, as finalidades dos espaços de diálogo e de ação cooperativa? Os espaços de diálogo são os momentos em que os professores e os estudantes planejam em conjunto os temas ou problemas que os preocupam ou interessam como seres humanos, tanto os relacionados à vida escolar como à vida em sociedade fora da escola. Estes temas ou problemas serão objeto de debate, problematização e análise, permitindo o “pensar, opinar, escutar pontos de vista diferentes, comparar as posturas expressadas, buscar argumentos e posições melhores; assim como acordar normas, soluções e projetos de ação”. (PÜIG, 2000, p. 33). Esse é processo pelo qual é possível tanto compreender melhor os outros como a si mesmo, pois é pela compreensão *do* outro e na construção *com* o outro que as perspectivas individuais são alargadas e novas compreensões sobre os temas abordados podem ganhar nova significação.

Além disso, o diálogo é uma “ferramenta de compromisso”, isto é, “aquilo a respeito do que se fala é mais fácil de aceitar, de ver claramente e, acima de tudo, de comprometer para cumprir. O diálogo coletivo cria o sentimento de responsabilidade diante dos companheiros e das companheiras”. (PÜIG, 2000, p. 34). O diálogo, nesse sentido, constitui-se como espaço de discussão, de enfrentamento de problemas e de tomada de decisão no coletivo, configurando-se como espaço de compreensão e de ação democrático, já que não há a imposição de um modo de compreensão e de um modo de ação vazios de significado e de intencionalidade, mas a construção de ambos em espaços de “participação guiada” orientados

---

que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma intervenção tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

por valores como igualdade, liberdade, participação, justiça, autonomia, cooperação e autorregulação.

Entretanto, como se afirmou anteriormente, não basta apenas o espaço de diálogo para a construção de uma escola democrática; é preciso também momentos para a ação, ou seja, “é preciso fazer aquilo que se combinou” (PÜIG, 2000, p. 34), pois tão importante quanto participar do debate e das discussões é envolver-se na realização prática daquilo que foi decidido e acordado. Nessa direção afirma Püig:

Uma escola democrática, baseada na participação de todos, não pode somente se limitar a dar a palavra aos seus alunos e às suas alunas, mas também deve colocar em suas mãos a realização das tarefas que sejam realmente possíveis de fazê-las. Consegue-se essa participação tanto com palavra quanto com ações. (2000, p. 34).

Pensar mecanismos que possibilitem a vivência do diálogo e de ação cooperativa na escola de modo significativo, ou seja, o envolvimento dos alunos em práticas educativas que de fato contribuam para sua construção pessoal e social, tanto intelectualmente quanto moralmente, talvez seja um dos maiores desafios postos a uma proposta educativa que faz a opção pela formação, em superação à simples acumulação de conteúdos intelectuais. No entanto, pensar esses espaços de construção da democracia e da moralidade inclui não somente pensar momentos esporádicos para tal, mas que a escola em toda e qualquer prática pedagógica prime por essa vivência. Isso implica repensar a escola tanto em suas práticas administrativas quanto pedagógicas.

Pelas razões assinaladas até aqui fica explícito o porquê de a educação moral precisar da escola democrática, isto é, não se educa moralmente em instituições pautadas por valores avessos à ação cooperativa e ao diálogo. Contudo, educar moralmente por meio da escola democrática está para além da instrução, o que não significa que esta deva ser desconsiderada, mas que precisa estar acompanhada de práticas pedagógicas formativas ou práticas pedagógicas preocupadas com a construção da moralidade. Por isso, a educação preocupada com a construção democrática e moral dos estudantes deve propiciar-lhes espaços de experimentação de tais modos de comportamento, pois é por meio deles que os sujeitos vão lentamente incorporando modos de proceder tanto intelectualmente, quanto social ou moralmente. A experimentação dar-se-ia tanto pelo diálogo quanto pela ação, buscando contribuir para a construção de métodos que auxiliem no enfrentamento de problemas sociais

e morais, já que o mais importante não é apreender um conjunto de soluções prontas para cada conjunto de problemas provenientes da vida em sociedade, mesmo porque os problemas antigos ganham novas configurações de acordo com as contingências do contexto onde estão inseridos e os problemas novos, pela novidade que carregam, exigem novas abordagens e novos modos de enfrentamento.

Nesse sentido, tanto a educação moral quanto a educação intelectual, pensadas a partir de uma escola democrática podem apostar com certa dose de segurança na capacidade humana de diálogo e cooperação. A seguir procura-se mostrar como a proposta de educação para o pensar pretende dar conta desses complexos desafios desde muito postos para a escola e a sociedade.

### **3 O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR**

Este capítulo faz uma apresentação do programa Educação para o Pensar, levando em consideração a tríplice estrutura indispensável a qualquer proposta educativa que intenta ser uma política educacional: responder significativamente às questões epistemológicas, organizacionais e ético-morais envolvidas nos processos educativos, tendo como referência os escritos de Matthew Lipman (1990; 2001) e dele com seus colaboradores (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001).

#### **3.1 A escola, a “relação com o saber” e a educação para o pensar**

A relação com o saber é uma forma específica de relação com o aprender: é, portanto, um tipo específico de relação que se estabelece com o mundo, dentre tantas outras possíveis. Aprender na escola, desse modo, é engajar-se num tipo de relação específica com o mundo – relação de saber – possível pelo domínio de certos saberes, valores e procedimentos. Entretanto, essa relação não se reduz a uma relação de saber com o mundo; é também uma relação consigo mesmo e com os outros. A relação de saber é, pois, uma relação epistêmico-cognitiva (dominar determinados conteúdos intelectuais, atividades e atitudes), identitária (processo de construção de si mesmo) e social (relação com os outros/a sociedade/o mundo). A escola é vista, desse modo, não apenas como o espaço-tempo para onde se dirigem sujeitos dotados de determinadas relações com o saber, mas como espaço-tempo que, por suas práticas, pode instigar a construção de relações com o saber. A pergunta a ser posta então é: Que tipo de relação com o saber e com o mundo se espera que crianças e jovens construam com o auxílio das práticas educativas escolares?

Não podemos desconsiderar, na tentativa de resposta a essa questão, que o processo educativo que busca levar os sujeitos a se engajarem em uma relação de saber com o mundo está para além da simples acumulação de conteúdos intelectuais e se inscreve em relações de aprendizagem muito mais amplas, que dizem respeito à construção de si mesmo e de relações sociais. Tornam-se pertinentes, assim, os seguintes questionamentos: É possível uma educação voltada para a construção epistêmica/ cognitiva, identitária e social? Que educação

seria capaz de dar conta desse contexto? Qual educação é capaz de mobilizar os alunos em direção ao saber e ao aprender? Como pensar o cotidiano da escola e da sala de aula a fim de dar conta de tais dimensões? É o que tentaremos mostrar a seguir.

### **3.1.1 A necessidade de uma reforma educacional**

Afirmar que se faz necessária uma reforma educacional não é nenhuma novidade, pois muito tempo pesquisadores da educação, professores, autoridades educacionais e a própria sociedade fazem essa afirmação. Há pesquisas<sup>28</sup> que apontam para o fato de que os jovens consideram os saberes escolares desconectados da vida; que ficam entediados com exercícios monótonos realizados com papel e caneta; que não vinculam a aprendizagem com a escola e, quando o fazem, isso ocorre apenas com alguns fragmentos de conteúdos das disciplinas escolares ou ao domínio de alguma atividade, como ler, escrever e calcular. Para Lipman e seus colaboradores (2001, p. 19), o problema não reside na dificuldade de identificação do problema, mas no modo como se tenta combatê-lo, já que não ignoramos a ineficiência de nosso sistema educacional, mas “pelo método com que combatemos essa ineficiência. Procuramos, sistematicamente, remediá-lo, em vez de reformá-lo”.

Geralmente, as abordagens reduzem-se a medidas compensatórias, com as quais se busca “compensar o terreno perdido e equiparar a população atrasada àqueles que conseguiram passar pelo processo educacional”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 20). Pelo seu caráter meramente compensatório, tais abordagens empregam métodos “idênticos aos pertencentes ao próprio processo” e sem a preocupação de buscar compreender os fatores responsáveis pela baixa qualidade educacional, preocupando-se “com pouco mais que aliviar os sintomas”. (p. 20). A educação compensatória busca compreender os problemas educacionais não com base numa reflexão sobre a origem ou sobre as condições que produzem o problema, mas tomando as consequências ou efeitos da ineficiência do sistema escolar como causa, como origem<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Em especial a pesquisa realizada pelo Cenpec e Literris, referenciada no tópico 2.1.3 do presente trabalho.

<sup>29</sup> Já apontamos no presente trabalho – tópico 2.1.1 - os perigos gerados por uma compreensão centrada nas consequências, não na origem dos problemas educacionais. Na oportunidade fazíamos referência, amparados em Charlot (2000), à compreensão equivocada sobre o sucesso e o fracasso escolar.

Desse modo, grandes somas de recursos financeiros são investidas em programas meramente compensatórios, que provavelmente poucos resultados trarão em termos de melhoria no processo educacional. Forma-se, assim, um “triângulo de críticas e interesses”: em um dos vértices estão os que criticam o sistema atribuindo a má qualidade da educação à falta de recursos; no outro, os que apostam que o problema está na formação dos professores, que não são preparados adequadamente para dar conta dos problemas cognitivos, sociais e estruturais que fazem parte do ambiente escolar; no último vértice, aqueles que acreditam que o sucesso ou insucesso educacional está atrelado a fatores socioeconômicos, que dificultam a promoção de uma educação de qualidade<sup>30</sup>. Tais críticas são levadas em consideração quando se pensam mecanismos de compensação, os quais acabam se revelando como ineficientes, pois tentam combater apenas os “sintomas”, não a origem dos problemas. A esse respeito, Lipman, Oscanyan e Sharp afirmam:

Partimos da pressuposição de que a única forma de fazer com que a educação compensatória funcione, é planejá-la de maneira a proporcionar a qualidade educacional para todos os jovens e não abordá-la como um mecanismo meramente compensatório. [...]. Não existe nenhuma boa estratégia para a educação compensatória que não seja, ao mesmo tempo, uma boa estratégia para toda a educação. (2001, p. 21).

Levando em consideração a necessidade de uma reforma educacional, esses autores apontam para a necessidade de se repensar o currículo escolar. Repensar o currículo escolar traz como implicação direta considerar a *busca de sentido* como um dos pilares de sustentação de um processo educacional que seja capaz de promover no ambiente escolar a construção de significados. A falta de sentido, afirmam Lipman, Oscanyan e Sharp (2001, p. 31), “pode ser um sensação assustadora” e, talvez por isso, “as crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido de suas experiências”. Poderíamos perguntar então: Por que os alunos não encontram sentido

---

<sup>30</sup> Apontamos também, anteriormente – tópico 2.1.1 - amparados em Charlot (2000), que a sucesso e fracasso escolar não são determinados pelas posições sociais dos indivíduos; nessa direção poderíamos afirmar que fatores socioeconômicos não são empecilhos para a promoção de uma educação de qualidade: “o que está claro é que a educação tem que se reformular de modo tal que as condições o socioeconômicas nunca possam servir de desculpa para deficiências unicamente educacionais” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 21).

naquilo que lhes é ensinado na escola? É possível ajudá-los a construir ou atribuir sentido àquilo que lhes é ensinado nela? Na visão dos autores:

A relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrantável. A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre a escola e a educação é altamente contingente. As escolas podem ou não proporcionar a educação. Mas as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito são escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 32)

Entretanto, os significados não são passíveis de doação ou de transmissão de um sujeito para outro, pois precisam ser construídos pelos próprios sujeitos, em relações nas quais são auxiliados pela mediação do outro<sup>31</sup>. Porém, para que crianças e jovens se mobilizem na construção de significados são necessárias condições adequadas e oportunidades para que vivenciem tal processo, que é um processo de construção de uma relação de saber com o mundo, de atribuição de significado entre o que é aprendido como conteúdo escolar e as experiências e fatos do mundo vivido. É nesse contexto, que para Lipman e seus colaboradores, se justifica uma proposta de *educação para o pensar*:

Alguma coisa precisa ser feita para que as crianças possam, por si mesmas, captar os significados. Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 32).

Com base em tais afirmações, podemos inferir que para esses autores uma genuína reforma educacional requer um processo formativo que ajude “as crianças a pensarem por si mesmas”. Para isso elaboraram um *programa de habilidades de pensamento*, a respeito do qual afirmam:

---

<sup>31</sup> Afirmávamos anteriormente que a relação com o saber é uma relação que precisa ser construída, pois não é dada, nem transmitida de um sujeito para o outro. Tal construção envolve, necessariamente, o engajamento do sujeito e a mediação do outro.

Do ponto de vista educacional, o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 36).

Para eles, “o pensar é um processo natural – algo que todo mundo faz”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 34). Entretanto, tal afirmação pode conduzir a um mal-entendido: se o pensar é algo natural, não há nada a ser feito para aprimorá-lo, pois já o fazemos da melhor forma possível, o que nos leva facilmente à conclusão de que “nada pode ser feito para desenvolver o pensar”. Dessa forma, somos levados a aceitar certos raciocínios descuidados, desleixados e preguiçosos que acontecem, com certa frequência, não só no ambiente escolar, mas também nas vivências diárias, como algo natural; logo nada pode ser feito.

Segundo Lipman e colaboradores (2001, p. 34), o pensar é um processo natural, mas também “pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada”, já que “existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes”, que caracterizam o pensar como habilidoso ou inábil. Os critérios usados para fazer tal distinção são os princípios da lógica. Pode-se sugerir, no entanto, que se esteja propondo que as crianças poderão desenvolver um pensamento mais eficiente somente pelo ensino da lógica, o que é um grande engano, já que elas “aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem a linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar”. (p. 52). Isso significa que tanto o uso da gramática quanto o da lógica podem ser aperfeiçoados, pois, “assim como é preciso ensinar às crianças a diferença entre usar bem a linguagem e usá-la mal [...], também é preciso ensinar-lhes a diferença entre raciocinar de uma maneira sólida ou de um modo descuidado”. (p. 39).

Tais constatações não implicam transformar as crianças em exímios pensadores e tomadores de decisões, mas “ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 35). Talvez estudantes que consigam ter esse tipo de aprendizagem durante seu processo formativo sejam “mais criteriosos” nas tomadas de decisão, tenham um melhor discernimento sobre como devem agir diante de determinadas situações e saibam enfrentar com maior ponderação os problemas com que serão confrontados pelas contingências da vida. A esse respeito os autores afirmam:

Assim um dos objetivos de um programa de habilidades de pensamento deveria ser o desenvolvimento do juízo, pois ele é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 35)

Mas de que maneira este *programa de habilidades de pensamento* pode ser introduzido na escola? Quais são os traços constitutivos da proposta de Lipman e seus colaboradores? É isso que procuraremos mostrar na sequência.

### **3.1.2 Educação para o pensar: a educação como investigação e a busca por um pensar de ordem superior**

Segundo Lipman (2001, p. 28-29), há dois paradigmas opostos da prática educativa: o *paradigma-padrão da prática normal* e o *paradigma-reflexivo da prática crítica*. O primeiro entende a prática educativa como sendo uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, ou seja, o conhecimento já elaborado é apenas repassado do educador para o educando. A transmissão do conhecimento justifica-se por uma compreensão de conhecimento e de mundo como algo acabado, dado e perfeitamente explicável. Desse modo, cada disciplina dá conta de uma instância do conhecimento; logo, cada uma deve permanecer dentro dos seus próprios limites. Nesse sentido, o objetivo educacional é a absorção das informações que são repassadas, ou seja, a retenção de “dados sobre assuntos específicos”. (p. 29). Poderíamos adjetivar esse modelo de processo educativo como instrutivo/informativo, uma vez que o seu objetivo central é transmitir informações, instruir, informar os indivíduos; também é um modelo centrado na ação do sujeito professor, pois ele é o portador do conhecimento e somente ele pode repassá-lo aos alunos: o professor ensina e o aluno aprende. O saber considerado relevante é aquele que comporta “conteúdos intelectuais”.

O *paradigma reflexivo da prática crítica*, por sua vez, situa-se no lado oposto: a educação é compreendida como espaço de participação em “comunidades de investigação”<sup>32</sup>, as quais são orientadas pelos educadores e têm como objetivo “[...] o desenvolvimento da

---

<sup>32</sup>Posteriormente, no tópico 3.2, trataremos de modo sistemático do conceito de “comunidade de investigação”.

compreensão e do julgamento adequado”. (LIPMAN, 2001, p. 29). Nesse sentido, o conhecimento sobre o mundo é entendido como “complexo”, “problemático” e “controverso”, o que estimula educadores e educandos a pensarem sobre o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sobre suas compreensões de mundo. As disciplinas estão organizadas de tal forma que permitem um maior questionamento, pois não são entendidas como áreas de conhecimento completas em si mesmas, mas como áreas de estudo sobre problemas específicos.

O objetivo do processo educacional, nesse sentido, deixa de ser a retenção de informações dadas e passa a ser “[...] a percepção das relações contidas nos temas investigados” (LIPMAN, 2001, p. 29), ou seja, a educação é compreendida como investigação problematizadora sobre os conteúdos de cada disciplina. A postura do professor não está centrada na autoridade, mas na prontidão para admitir erros; em torno dos alunos criam-se algumas expectativas: que pensem, reflitam, aprimorem o uso da razão e a capacidade de utilizar critérios. Tal modelo de compreensão poderia ser adjetivado de investigativo, pois o que se busca não é a apreensão, mas a compreensão das relações contidas nos temas investigados; as ações acontecem entre sujeitos, sendo a função do professor a de orientador; as disciplinas são interdependentes e vistas como espaço de investigação sobre temas específicos. O conhecimento historicamente elaborado, por sua vez, não é dado mas descoberto na sua relação com o mundo vivido.

Podemos afirmar, então, que as diferenças entre os dois paradigmas dizem respeito não somente a um nível estrutural e organizacional do processo educativo, mas a mudanças nas concepções que norteiam a prática educativa, ou seja, residem nas condições em que deve ocorrer o processo educativo, nas metas a serem atingidas, no que deve ser feito e no modo como deve ser feito. A reestruturação do processo educacional em direção ao “paradigma reflexivo” não fica presa a um saber fazer, tampouco a uma argumentação teórica, mas está ligada a um permanente esforço teórico-metodológico, que exige diálogo, reflexão e reestruturação permanente.

Ao analisar ambos os paradigmas poderíamos perguntar: Qual deles procura levar os educandos a estabelecer uma relação de saber com o mundo? Qual deles considera que o aprender envolve muito mais que o domínio de conteúdos intelectuais (instrução)? Qual deles é capaz de perceber que aprender é estabelecer relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros? Qual deles é capaz de vislumbrar que a relação com o saber é epistêmica, social e identitária?

Na visão de Lipman (2001, p. 30-31), Dewey já havia apontado uma das falhas do processo educativo: em primeiro lugar, faz confusão entre os produtos acabados e refinados da investigação com os temas brutos e não polidos; em segundo lugar, busca ensinar aos alunos as soluções ao invés de propor a investigação de problemas e o questionamento. Assim como os cientistas recorrem à investigação científica para resolver situações problemáticas, os alunos deveriam ser estimulados a investigar sobre problemas caso se queira que aprendam a pensar por si mesmos. Tem se evidenciado e se tornado prática educativa o incentivo aos alunos para aprenderem os resultados daquilo que os cientistas descobriram, desconsiderando o processo de produção do conhecimento e fixando-se na apreensão do produto. Por isso, “quando os problemas não são explorados em primeiro lugar, nenhum interesse ou motivação é criado, e aquilo que continuamos chamando de educação é uma charada e um simulacro”. (p. 31). A proposta de Dewey apoiada por Lipman é que a educação deveria ser investigativa ao invés de apenas descritiva, ou seja, os alunos deveriam investigar problemas nas diversas disciplinas; a ênfase não estaria, então, no produto ou no processo, mas em ambos, ou seja, tanto no pensar e na investigação (processo) como no conhecimento e na verdade (produto). O trabalho desenvolvido em sala de aula primária pelo enfrentamento direto de problemas por meio de uma prática dialógica, na qual o mais importante não é a conclusão final, mas as descobertas feitas ao longo do processo de investigação dialógica: “[...] o que deveria acontecer dentro da sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico”. (p. 31).

O trabalho desenvolvido em sala de aula pela cooperação entre estudantes e professores pode ser pautado por um processo mecânico, no qual os professores fazem perguntas e os alunos respondem, sem que qualquer um deles demonstre ou sinta dúvida ou perplexidade diante do que dizem ou do que está posto no material didático sobre o qual trabalham; ou por um processo reflexivo e investigativo, em que o questionamento surge daquilo que foi encontrado, pois é visto como problemático, apresenta alguma aberração, discrepância, põe em dúvida as certezas que se tinha, estimulando, desse modo, o interesse e exigindo a investigação e a reflexão. Em qual dos dois momentos é mais provável que aconteça um movimento do pensar, uma mobilização do sujeito em direção ao saber? Qual dos dois momentos é desejável num processo que busca levar os alunos a estabelecerem uma relação de saber com o mundo? Se o que desejamos é a mobilização dos sujeitos em direção ao saber, é notório que o currículo escolar representado pelas suas disciplinas deveria trazer à tona os aspectos problemáticos e não resolvidos do conhecimento, de modo “a prender a

atenção preguiçosa dos alunos e estimulá-los a formar uma comunidade de investigação”. (LIPMAN, 2001, p. 32).

O conhecimento historicamente elaborado é o produto acabado do processo de investigação; considerado científica e filosoficamente, é contingente e precisa de provas ou razões que o legitimem. Há, então, um processo (investigação) que produz um determinado produto (conhecimento). O problema é que a escola, tal como está estruturada, tende a: a) levar em consideração o produto e desconsiderar o processo (conteúdo com pouco método); b) ou levar em consideração o processo desconsiderando o produto (método com pouco conteúdo). No entanto, o ideal é que fosse capaz de dar conta de ambos os aspectos. Aprender, nesse sentido, não é somente dominar conteúdos, mas também procedimentos, ou seja, não basta, por exemplo, saber história, é preciso saber pensar historicamente; não basta saber filosofia, é preciso saber pensar filosoficamente.

O fato de não haver um produto final predeterminado ao qual a investigação possa chegar não quer dizer que o processo educativo seja algo sem objetivos e metas a serem atingidas; ao contrário, esse processo exige dos educadores muita clareza do que almejam atingir quando se propõem à investigação, quais conteúdos serão investigados e qual postura metodológica será vivenciada, porém sem manipulações para se chegar a um produto dado. Conforme Lipman (2001, p. 332-334), a investigação não é algo acabado, tampouco as conclusões que produz; por isso, exige-se dos educadores o discernimento para diferenciarem as conclusões que são fruto da investigação das conclusões que são esperadas de antemão. Precisa ficar claro, no entanto, que a investigação em sala de aula não desconsidera os conteúdos – conhecimento historicamente elaborado presente nas disciplinas –, mas busca trazer à tona o seu aspecto problemático, de modo a incentivar os alunos a analisar, questionar, estabelecer relações entre os próprios conteúdos e deles com o mundo vivido, já que uma parte do conhecimento está dada (produto da investigação científica), porém as suas conexões com as situações da vida precisam ser estabelecidas. É desse movimento que surge a possibilidade de se estabelecer uma relação de saber com o mundo. Nessa direção, Lipman (p. 33) afirma que “pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções [...]. O termo genérico para associações e disjunções é relacionamentos”; pensar, pois, é estabelecer relações. Para que tal modelo de educação possa ser efetivo dentro da sala de aula e não se mantenha apenas como discurso, Lipman diz ser necessário “[...] converter a sala de aula em uma comunidade de investigação [...]”. (p. 31). A retenção de informações é, então, substituída pelo diálogo investigativo em sala de aula, que almeja ser uma efetiva educação para o pensar.

O problema pedagógico, segundo Lipman e seus colaboradores (2001, p. 35), que surge num primeiro momento é o de como “transformar uma criança que pensa numa criança que pensa bem”. Tal empreendimento seria tarefa de um *programa de habilidade de pensamento*, que, ao invés de se centrar no desenvolvimento da capacidade das crianças de realizar tarefas cognitivas imediatas, fosse capaz de consolidar suas potencialidades cognitivas “de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro”. Para Lipman (p. 65), um *programa de habilidades cognitivas* coerente com o objetivo proposto considera como relevantes quatro áreas principais de habilidades: investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução<sup>33</sup>. Tais habilidades devem se fortalecer e aperfeiçoadas pelo processo educativo, pois não se trata de adquiri-las, mas de fortalecer o processo de desenvolvimento de habilidades que as crianças já desde muito pequenas apresentam de forma rudimentar. Nesse sentido, a proposta de educar para o pensar está amparada num programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de pensamento que, como tal, possui como meta o desenvolvimento de um pensar de ordem superior.

O pensamento de ordem superior é composto pelo (i) pensamento crítico, (ii) pensamento criativo e (iii) pensamento complexo. Procuraremos dar a seguir uma breve caracterização geral de ambos.

(i) O pensamento crítico é definido por Lipman (2001, p. 172) como o pensamento que “[...] facilita o julgamento pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto”, sendo, por isso, um modo de pensamento bem fundamentado, estruturado e reforçado. Fundamentar-se em critérios é um das características centrais do pensamento crítico, uma vez que critérios são razões, mas não qualquer tipo de razões; são razões “particularmente confiáveis”, que têm como objetivo oferecer parâmetros racionais para a realização de bons julgamentos: “A utilização competente de tais razões respeitadas é uma maneira de estabelecer objetividade de nossos julgamentos prescritivos, descritivos e avaliativos”. (p. 173). A utilização de critérios em situações de julgamento não se dá de forma mecânica e descontextualiza, mas levando em consideração o contexto em que as situações-problema são analisadas. Para que um simples julgamento possa se transformar num bom julgamento é necessário, além de critérios, ser sensível ao contexto – saber ser flexível sem ser arbitrário –, porque é preciso reconhecer “circunstâncias excepcionais”, “limitações, contingências e eventualidades especiais”, “configurações globais”, “a possibilidade de que a evidência seja atípica” e a “possibilidade de algum significado não poder ser traduzido de um

---

<sup>33</sup> Posteriormente, no tópico 3.1.3, trataremos de modo sistemático das quatro áreas principais de habilidades de pensamento ou cognitivas.

contexto para o outro”. (p. 180-181). Tais características reforçam as diferenças entre um pensar acrítico, que é fraco, arbitrário, acidental e não estruturado, e um pensar crítico, que é cuidadoso e bem estruturado. Na concepção de Lipman (p. 183), “[...] os alunos que não são instruídos a utilizar critérios de maneira sensível ao contexto e ao mesmo tempo autocorretiva não estão aprendendo a pensar criticamente”.

O pensar crítico é também autocorretivo, isto é, durante o processo de investigação os membros da comunidade começam a buscar fraquezas e corrigir o que é falho tanto nos procedimentos quanto nos métodos uns dos outros. Uma das preocupações primordiais do pensar crítico é com a verdade, buscando evitar o erro e a falsidade. Desse modo, à medida em que os sujeitos vão internalizando os métodos e procedimentos do pensar crítico, podem passar a corrigir o seu próprio pensamento. (LIPMAN, 2001, p. 179).

(ii) Por sua vez, o pensamento criativo é o “[...] pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios”. (LIPMAN, 2001, p. 279). O pensar criativo não desconsidera o uso de critérios e a autocorreção, mas, como está mais preocupado com a “[...] invenção e a totalidade, se controla através do objetivo de ir além de si mesmo, se transcendendo, assim como através do objetivo de alcançar a integridade”. (p. 179-180). O pensar criativo, desse modo, é permeado de julgamentos críticos, assim como o pensamento crítico é permeado por julgamentos criativos. Criticidade (racionalidade) e criatividade são dimensões indissociáveis do pensamento de ordem superior, porém a criatividade está ligada diretamente aos processos de produção, inovação e ampliação, assim como com o processo de pensar por nós mesmos. (p. 282). A racionalidade e a criatividade são os dois pilares do pensamento criativo, pois a fase inicial de qualquer investigação compreende a invenção imaginativa para, posteriormente, revelar as suposições, relações e concepções, que resultarão em descobertas de novos modos de compreensão, mesmo que não totalmente novos. (p. 285).

Nesse sentido, a transformação das salas de aula em *comunidades de investigação* contribui não para a reafirmação de conjuntos de soluções dadas e reconhecidas como verdadeiras, mas para a construção de métodos que auxiliem na resolução de problemas novos e antigos (mas atuais), sejam científicos, sejam morais ou sociais, de maneira crítica e criativa. O importante, então, não é apreender um conjunto de soluções prontas para cada conjunto de problemas, até porque mesmo os problemas desde sempre postos pela humanidade podem exigir novos modos de enfrentamento, mas aprender métodos que auxiliem no enfrentamento de problemas controversos que não trazem subjacentes os modos como devem ser solucionados. Se levamos em consideração que sociedades complexas e

plurais como a nossa têm como uma de suas características o surgimento de problemas científicos, morais e sociais nunca antes enfrentados, ao mesmo tempo em que exigem novas soluções para problemas desde sempre postos, deveríamos colocar em questão que tipo de prática educativa é salutar promover na escola.

(iii) O pensamento complexo é definido por Lipman (2001, p. 42) como “[...] o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão” (p. 42), ou seja, a investigação crítica e criativa em sala de aula não ocorre com a ausência de boas razões e de argumentos bem fundamentados, pois intenta superar a simples discussão de opiniões. O pensamento complexo exige, então, um “[...] pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal [...]” (p. 42), isto é, uma investigação precisa levar em consideração os seus próprios procedimentos, assim como os problemas a serem tematizados, pois o objetivo do pensar complexo é a resolução de situações problemáticas levando em consideração os procedimentos e os conteúdos, evitando, desse modo, um pensar centrado no método com pouco conteúdo, assim como um pensar restrito ao conteúdo com pouco método.

Entretanto, para Lipman (2001, p. 38), “tão importante quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo”, pois o pensamento de ordem superior como meta de um programa de habilidades de pensamento ou cognitivas deve ser ensinado diretamente em sala de aula. Mas como? Em primeiro lugar considerando a educação como processo investigativo e, em segundo, transformando as salas de aula em *comunidades de investigação*.

A construção de uma relação de saber com o mundo, a educação como investigação e o desenvolvimento de um pensar de ordem superior não requerem apenas uma mudança comportamental dos alunos e professores, mas também uma mudança de postura intelectual em relação aos conteúdos, uma mudança social em relação aos outros e uma mudança em relação a si próprio. O processo dialógico investigativo não ocorre sem a presença e participação do outro, sendo, pois, espaço de socialização; assim como não acontece sem problemas a serem investigados, o que torna necessária a conversão dos conteúdos construídos historicamente em problemas a serem investigados, não em verdades a serem decoradas, abrindo espaço, então, para a construção de uma relação de saber com o mundo; é também processo de construção de identidade, pois aos envolvidos não são oferecidos somente conteúdos a serem aprendidos, mas a vivência de métodos de julgamento e de ação, contribuindo, desse modo, para a construção de si mesmo, para a construção do ser humano.

Assim, é possível afirmar que a educação para o pensar, pela promoção de um espaço de aprendizagem dialógico investigativo, dá conta de relações de aprendizagem para além das questões cognitivas, porém não sem elas. A questão cognitiva ancorada em programa de habilidades de pensamento é um dos pilares de sustentação da proposta educativa de educar para o pensar.

### 3.1.3 As habilidades de pensamento e o desenvolvimento cognitivo

Uma proposta educativa que intenta ajudar os estudantes a *pensar bem e por si mesmos*, sem deixar de lado o conhecimento historicamente elaborado, mas procurando com ele, de modo investigativo, levar os estudantes a estabelecer uma relação de saber com o mundo, ancorada num *programa de habilidades de pensamento ou cognitivas*, requer que sejamos capazes de compreender tais habilidades. É o que nos propomos fazer a seguir.

Para Lipman (2001, p. 65), as áreas de habilidades cognitivas indispensáveis ao processo educacional são quatro: (i) as relacionadas aos processos de investigação; (ii) as relacionadas aos processos de raciocínio; (iii) as relacionadas aos processos de organização de informações; (iv) as relacionada aos processos de tradução. Ao processo educacional caberia a função de fortalecer e aprimorar tais habilidades cognitivas, uma vez que, segundo Lipman (p. 57), “é provável que crianças muito pequenas possuam todas estas habilidade de maneira rudimentar”. Desse modo, a educação não é uma questão de aquisição de habilidades, mas de fortalecimento do processo.

As habilidades de investigação dizem respeito, para Lipman (2001, p. 65), à prática autocorretiva: “por investigação, ou indagação, refiro-me à prática autocorretiva”<sup>34</sup>. Investigar seria, para ele, sinônimo de indagar, que é o mesmo de perguntar, inquirir e interrogar; investigar, desse modo, tem a ver com pesquisar, examinar com atenção, seguir os vestígios. Saber indagar á atitude fundamental para a investigação – não há processo investigativo sem uma dúvida inicial, a partir da qual são formuladas perguntas reveladoras de um problema a ser examinado com atenção. Ao mesmo tempo, ninguém consegue realizar um processo de autocorreção se as suas concepções e compreensões de mundo não forem colocadas em

---

<sup>34</sup> A autocorreção é uma das características do pensar crítico, segundo Lipman (2001, p. 179).

questão, seja pelo processo educativo da escola, seja pelas contingências da vida. O processo investigativo é autocorretivo porque no desenrolar do processo tende a corrigir erros de compreensão e de procedimentos, a ponto de promover uma mudança de concepções e comportamento nos sujeitos que nele estão envolvidos.

Levando em consideração tais aspectos, Lipman chama a atenção para a diferença que há entre prática e investigação. Segundo o autor, a prática não é reveladora de um comportamento de investigação, pois é “simplesmente habitual, convencional ou tradicional”, porém “se à prática subsequente da autocorreção for acrescentada aquela prática, o resultado é investigação”. (2001, p.65). Portanto, as práticas, pelo seu caráter rotineiro, tradicional e convencional, não tendem a promover espaço para a indagação e para a autocorreção, tanto de conteúdo quanto de procedimentos, pois sua ação tende a seguir padrões inflexíveis, que não permitem a tematização de problemas – toda ação que destoar daquilo que é considerado correto é tida como anormal e algo a ser combatido, não um problema a ser investigado; porém, essa mesma prática pode se tornar investigativa quando a ela são incorporadas práticas de indagação e de autocorreção, já que ambas exigem, necessariamente, a reflexão e a mudança de postura. Todavia, de qualquer modo, continuamos falando de práticas: práticas convencionais e práticas investigativas; a preocupação de Lipman parece residir no perigo que há na vinculação da prática com a investigação de maneira descuidada, ou seja, uma prática pode ser simplesmente adjetivada de investigativa, porém não é em si investigativa; ela pode se tornar investigativa.

A investigação, para Lipman (2001, p. 72), é “uma prática autocorretiva, onde um tema é investigado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julgamentos”<sup>35</sup>. Segundo o autor, é pelas habilidades de investigação, tais como explicar e prever, identificar causas e efeitos, meios e fins, meios e consequências, formular problemas, estimar, medir, assim como pelo desenvolvimento das múltiplas capacidades envolvidas no processo de investigação, que as “crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteça”. (p. 66).

Atreladas às habilidades de investigação estão as habilidades do raciocínio. Lipman (p. 46) afirma que “pensar melhor em sala de aula significa, basicamente pensar melhor através da linguagem e isto implica na necessidade de ensinar o raciocínio”. Raciocínio, para ele, é “aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a

---

<sup>35</sup> Fazer bons julgamentos é a meta do pensar crítico, conforme Lipman (2001, p. 170-172).

critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não-válido) e ensinado”. (p. 46). Ensinar o raciocínio significa, então, ensinar a pensar discursivamente levando em consideração critérios<sup>36</sup>, isto é, os princípios lógicos do discurso, com o objetivo de preservar a verdade e emitir bons julgamentos. Nesse sentido, o raciocínio pode envolver a construção de inferências bem fundamentadas, apresentação de boas razões, revelação de suposições, organização de explicações, construção e apresentação de argumentos coerentes. Poderíamos afirmar, desse modo, que tais habilidades de raciocínio dizem respeito a uma organização lógica do pensamento e da fala, que, por consequência, influem nas habilidades básicas de escrita, leitura e cálculo. Raciocinar significa, então, ordenar e coordenar o que foi descoberto na investigação, o que implica “descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade” (p. 72), de modo a evitar um pensamento fraco e descuidado.

Lipman (2001, p. 56-57) sugere que, para que compreendamos adequadamente o ensino do raciocínio, é necessário desfazer dois equívocos muito comuns: (a) o primeiro diz respeito à relação entre as habilidades primárias de raciocínio e as denominadas “habilidades básicas”, como a leitura, escrita e o cálculo; (b) o segundo refere-se à afirmação de que, à medida em que o ser humano “amadurece”, as habilidades de raciocínio multiplicam-se quantitativamente e melhoram qualitativamente.

No que tange à relação entre as habilidades primárias de raciocínio e as habilidades básicas, vale afirmar que ler, escrever, calcular e ouvir são, indiscutivelmente, habilidades básicas, tendo em vista o desenvolvimento do processo educativo que é sequenciado, ou seja, são habilidades que nos permitem, à medida que avançamos nos níveis escolares, obter um desempenho apropriado nas disciplinas ou matérias de estudo mais complexas que vamos encontrando ao longo de nossa trajetória escolar e que têm continuidade no ensino superior. As habilidades básicas são “mega-habilidades incrivelmente complexas e sofisticadas. São a orquestração de vastos números de habilidades e atos mentais altamente diversificados e desenvolvidos antes”. (LIPMAN, 2001, p. 56). Contudo, o raciocínio não faz parte destas mega-habilidades; “é fundamental, em relação às habilidades básicas. Ele é fundamental ao seu desenvolvimento”. (p. 56). Tal constatação significa que o raciocínio não faz parte do conjunto das habilidades básicas porque é a base ou alicerce delas. Para Lipman (p. 56), um único ato de ler, escrever, falar, ouvir ou calcular comporta uma “galáxia de componentes cognitivos contidos no raciocínio”.

---

<sup>36</sup> Levar em consideração critérios para formular bons julgamentos é uma das características do pensar crítico, segundo Lipman (2001, p. 172-175).

A respeito da relação entre “amadurecimento humano” e a multiplicação qualitativa e quantitativa das habilidades de raciocínio, Lipman (2001, p. 57) afirma que é verdadeira, mas somente em parte. Durante a sua vida os indivíduos contam, num nível considerável, com o mesmo núcleo de habilidades primárias de raciocínio, sendo, por isso, o conjunto de habilidades de raciocínio presente nos adultos pouco diferente do presente nas crianças. Até mesmo nos pensamentos mais elaborados e complexos recorremos a pequeno número de atos mentais, habilidades de raciocínio e habilidades investigativas. (p. 57). O problema parece, então, não ser se ao longo de nossa vida aumenta qualitativa e ou quantitativamente o número de habilidades de raciocínio, mas de que modo é usado e aprimorado o conjunto de habilidades básicas de raciocínio de que dispomos em qualquer idade, como “presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar, sem as quais estaria ameaçada a capacidade de lermos e escrevermos”. (p. 57). O nosso sistema escolar desconsidera muitas vezes os processos de raciocínio inerentes ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que se reduz ao estudo da gramática, não envolvendo organização lógica do pensamento e do discurso. Tanto a organização gramatical quanto a organização do pensamento e do discurso são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, o tipo de raciocínio valorizado é o lógico-matemático, que também, geralmente, desconsidera que muitas das dificuldades inerentes à aprendizagem da matemática, estão ligadas à dificuldade de encadeamento e organização lógica dos procedimentos a serem realizados.

Em estreita ligação com as habilidades de investigação e de raciocínio estão as habilidades de organização de informações, as quais se referem à capacidade de “organizar as informações que recebemos em unidades ou grupos significativos”. (LIPMAN, 2001, p. 67). Tais grupos são denominados de “grupos conceituais”, que nada mais são do que “redes de relações”; cada relação é, no entanto, uma “unidade de significado”, de modo que é possível afirmar que cada grupo conceitual ou rede de relações são representativo de uma “teia de significados”. (p. 67). Organizar informações é, pois, construir teias de significados a partir de grupos conceituais, ou seja, a construção de significados não se dá independentemente do trabalho com o conceito (seja matemático, seja filosófico, seja científico), mas a partir dele, para que se estabeleçam redes de relações, tanto entre os próprios conceitos quanto ao mundo e aos fenômenos a que se referem; cada relação é reveladora de um significado na medida em que aponta para uma compreensão de mundo que está sendo construída, elaborada e

experimentada, formando, assim, uma teia de significados<sup>37</sup>. Desse modo, a “a formação de conceitos implica na organização de informações em grupos relacionais e, então, esclarecê-los para facilitar a sua utilização na compreensão e no julgamento”. (p. 72). Assim, podemos afirmar que a habilidade de organização de informações em teias de significados depende da formação de conceitos, isto é, a partir do trabalho investigativo sobre o conceito (nas diversas áreas do conhecimento) – o conceito exige mais que definição, exige que seja explicitada uma concepção de mundo e de relações – somos capazes de construir significados e, por consequência, de organizar informações de modo significativo.

Investigar, raciocinar e organizar informações são componentes cognitivos indispensáveis aos processos de construção de significados, de compreensões de mundo significativas e orientadoras a partir do trato com os conhecimentos historicamente elaborados. Todavia, na construção dos significados somos convidados a fazer traduções, a estabelecer pontes entre as experiências e concepções individuais e singulares constitutivas do ser humano e as explicações de mundo postas pelas diversas áreas do conhecimento. As habilidades de tradução são geralmente identificadas com o processo de tradução, no qual ocorre a transposição do que é dito numa língua para outra sem perda de sentido. (LIPMAN, 2001, p. 72). No entanto, esse processo de transposição de significados não é exclusividade dos idiomas, pois pode ocorrer em diferentes modos de expressão, como, por exemplo, da poesia para a música, da linguagem corporal para a linguagem comum, com o que “estamos trocando e preservando significados”. (p. 73). A tradução implica, pois, a “transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos”. (p. 72). Porém, quando durante o processo de tradução não é possível manter os significados de modo a manter o sentido no novo contexto, há a necessidade da interpretação.

É possível afirmar, então, que o processo de tradução não é mecânico, pois precisa levar em consideração o contexto no qual se está desempenhando o processo, a partir do qual

---

<sup>37</sup> É interessante notar que as teias não possuem um centro, mas vários centros ou pontos de conexão. Dependendo do contexto e do olhar que se dirige a ela, o centro pode estar em qualquer lugar, já que os conceitos são multifacetados e permitem conexões sempre novas. Os centros de interesse são a porta para a entrada na rede de significados e sua permanente construção. As redes também estão em permanente estado de produção ou de atualização – um significado nunca está pronto e acabado, mas em permanente estado de construção. As relações que constituem os significados estão em permanente estado de transformação, pois estão sempre a incorporar novas relações, refinando outras que se tornaram menos expressivas. Os pontos de conexão entre os significados são compostos por relações de diferentes naturezas, envolvendo, desse modo, os conceitos e relações que são disciplinares ou dizem respeito às diferentes disciplinas escolares, mas também estão em permanente conexão com o contexto mais amplo de experiências do sujeito. Levar em consideração o contexto, ir além de si mesmo, criatividade e inventividade, fazer relações, levar em consideração o conteúdo e procedimentos são algumas das características do pensamento de ordem superior.

é possível fazer uma interpretação de modo a manter o sentido, isto é, se no processo de tradução não é possível manter o que as coisas querem dizer ou representam, a habilidade de interpretação ajuda a manter o propósito ou objetivo de compreender o conjunto mais amplo de significação. Por isso, aprender uma língua não é simplesmente apreender a correspondência entre as palavras, mas aprender a pensar nessa língua, ou seja, compreender como são construídos os significados e sentidos. O mesmo acontece com as áreas do conhecimento humano (artes, ciência, filosofia e religião), pois, de acordo com a tradução que conseguimos fazer dos conceitos relacionados às diversas áreas do conhecimento humano, é construída uma concepção de mundo; por isso, educar não é transmitir significados postos pelo conhecimento historicamente elaborado, mas ajudar a construí-los de maneira sempre nova<sup>38</sup>. As habilidades de investigação, raciocínio, organização de informações e tradução constituem, desse modo, o núcleo referente ao desenvolvimento cognitivo de uma proposta educativa que está para além de uma concepção de escola, de formação humana e processos de aprendizagem centrados na simples transferência de saberes intelectuais e sociais das gerações mais velhas às gerações mais novas.

A proposta de educar para o pensar e a sua busca pelo desenvolvimento de um pensar de ordem superior está ancorada, em primeiro lugar, numa concepção de educação dialógica investigativa; em segundo lugar, numa proposta de desenvolvimento cognitivo como aprimoramento de habilidades de pensamento ou cognitivas. Tal proposta intenta ser uma resposta à questão da possibilidade de existência de um processo educativo que vá além do simples contato informativo com o conhecimento historicamente elaborado, apontando para a possibilidade de uma proposta educativa capaz de auxiliar educandos e educadores a estabelecerem uma relação de saber com o mundo pela construção significativa do conhecimento.

A construção significativa do conhecimento e da relação de saber com o mundo implica a inserção no *rol* de preocupações da educação para o pensar a educação para a democracia e para o desenvolvimento moral, pois não basta apenas saber pensar bem, é necessário também agir bem, que é agir democrática e moralmente. A proposta metodológica de Lipman e seus colaboradores para dar conta disso é a abordagem da comunidade de investigação, que teria, então, uma tripla função: dar suporte ao desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, promover a vivência da democracia e o desenvolvimento moral. As questões referentes ao processo de desenvolvimento cognitivo são abordadas no presente

---

<sup>38</sup> O pensar criativo é um dos pilares do pensamento de ordem superior: capacidade de ir além de si mesmo.

tópico; as referentes à vivência da democracia pela promoção de espaços de construção do conhecimento, de participação responsável e respeito mútuo, no tópico 2.2, para, posteriormente, no tópico 2.3 abordarmos a questão do desenvolvimento moral.

### **3.2 A educação para o pensar e a vivência da democracia na escola**

Um processo educativo voltado para a formação humana deve ter como preocupação promover um duplo espaço de aprendizagem: a) promover o autodesenvolvimento e a cidadania dos indivíduos, assim como b) a formação para a vida social democrática. Nessa perspectiva, o conhecimento historicamente elaborado não tem um fim em si mesmo, não se justifica por si mesmo, mas por aquilo que pode fazer pelas pessoas, pelos seus projetos, pelos seus anseios – a construção do ser humano é que conta. Assim, a construção do conhecimento está ligada à construção de significados e compreensões de mundo, ao estabelecimento de uma relação de saber com o mundo. A educação escolar, dessa forma, não possui um fim em si mesma, mas naquilo que pode fazer para o crescimento dos sujeitos, de sua humanidade, entendido como indo além do transmitir conhecimento, ou seja, é promover a *humanização*, a construção da consciência crítica, da cidadania e o exercício da liberdade social, que nada mais é que educar para a democracia. No entanto, o contexto escolar tem apontado, geralmente, somente para a importância de aquisição de conhecimento, ao invés da construção de relações significativas entre o conhecimento e o mundo.

Educar para o pensar e para a democracia requer, necessariamente, uma postura diferenciada em relação aos saberes e às práticas escolares, que é a aprendizagem significativa. Tal postura nos ajudaria a compreender melhor os problemas da humanidade (que são os problemas do mundo), assim como participar de modo efetivo na construção de espaços para a vivência e o exercício da cidadania e da democracia. Desse modo, não basta a escola ser gerida democraticamente nas questões administrativas, pois a vivência dos princípios democráticos deve estar diretamente relacionada com as práticas pedagógicas cotidianas de sala de aula e fora dela. Nossa hipótese de trabalho é de que a metodologia da comunidade de investigação e a educação como investigação, assim como a preocupação com o desenvolvimento do pensar de ordem superior, propostos por Lipman e seus colaboradores, parecem apontar para um caminho promissor. Procuraremos mostrar a seguir como a

comunidade de investigação pode contribuir para a educação para o pensar e para a vivência da democracia na escola.

### 3.2.1 Das origens a definição de comunidade de investigação

A expressão “comunidade de questionamento e investigação” foi criada e utilizada, inicialmente, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce<sup>39</sup> para designar os grupos de cientistas envolvidos numa mesma investigação. Para Shook, “a formação de Peirce como cientista o ensinou que [...] os cientistas sempre trabalham em grupos, do mesmo modo que muitas pessoas trabalham juntas para solucionar problemas”. (2002, p. 66). Há, nesse sentido, um trabalho conjunto que exige cooperação e colaboração entre os cientistas, de modo a vislumbrarem novas hipóteses, buscarem novos experimentos, verificarem e avaliarem os novos resultados. Todavia, não são somente os cientistas que trabalham comunitariamente na solução de problemas; todas as pessoas o fazem.

A investigação, para Peirce, tem seu início com uma dúvida ou problema, uma vez que “nossos problemas reais surgem quando temos problemas com nosso ambiente natural ou com nosso ambiente social” (SHOOK, 2002, p. 64), para os quais de imediato não é possível vislumbrar soluções prévias, pois não se têm disponíveis dispositivos preestabelecidos para o enfrentamento do problema em questão. Por isso, é necessário o enfrentamento direto de tais problemas por meio de questionamento e da investigação (compreender sua origem, suas pressuposições, os vários condicionantes envolvidos...), visto que é dessa forma que é possível dar início ao processo de resolução do problema em questão. Contudo, os problemas a serem investigados também não surgem do nada; eles têm sua gênese em alguma crença que se apresenta como problemática aos membros da comunidade, pois “pensamos sobre nossas crenças somente quando estamos em dúvida e sofremos em decorrência de um problema”. (p.

---

<sup>39</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914), graduado em Ciências pela Universidade de Harvard, trabalhou por muitos anos num programa de pesquisa científica financiado pelo governo norte-americano; em pouco tempo já era conhecido internacionalmente como um dos melhores cientistas americanos (1880). Todavia, seus interesses eram o campo da filosofia e as ideias principais do pragmatismo desenvolveram-se a partir de suas reflexões sobre os fundamentos do conhecimento humano. Teorizou também sobre lógica e metodologia científica, ensinando essas disciplinas na Universidade Johns Hopkins, onde teve como aluno John Dewey (SHOOK, 2002, p. 31-32).

64). Torna-se necessário, então, investigar sobre ela de modo a poder estabelecer uma nova crença.

A investigação científica é, entretanto, falível, ou seja, uma crença aceita hoje pode ser considerada problemática amanhã, e nesse processo de estabelecimento e questionamento de crenças move-se a comunidade: “A comunidade poderá estabelecer crenças numa pessoa, por meio da educação, e poderá também fazer com que uma pessoa duvide de crenças e as substitua por outras”. (SHOOK, 2002, p. 65). Cabe lembrar, no entanto, que a comunidade não existe por si mesma e que, por isso, não exerce poder absoluto sobre seus membros; é a soma de indivíduos que compartilham crenças, um influenciando na crença do outro.

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

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

Em vez de considerar a comunidade como uma estrutura institucional que distribui valores e significados aos indivíduos, podemos inverter a questão e dizer que, onde a experiência seja compartilhada de forma a permitir que os participantes descubram o significado de sua participação, há uma comunidade. (LIPMAN, 1990, p. 141).

[...] a comunidade em sala de aula não é suficiente. A sala de aula deve ser convertida em uma comunidade de *investigação*. Deve ser uma comunidade questionadora, uma comunidade interativa, colaboradora e pesquisadora. No surgimento de injustiças e equívocos dentro da comunidade, estes devem ser tratados como problemáticos e tratados de maneira racional e experimental como seria qualquer outra questão problemática. (LIPMAN, 2001, p. 373 – grifo do autor).

A comunidade, nesse sentido, não é algo imposto como modelo de organização, mas algo construído e experienciado pelos participantes no decorrer da investigação. A comunidade de investigação, porém, não se sustenta com a ausência de regras, tanto de procedimentos como de investigação. É regrada pela *lógica formal*, *lógica das boas razões* e *lógica do agir racionalmente*<sup>40</sup>, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação, assim como regras de conduta que são discutidas, estipuladas e vivenciadas no decorrer do processo. Os resultados obtidos de tal processo, assim como as regras estabelecidas, são sempre provisórios e falíveis, de modo que o que produzimos hoje pode se tornar objeto de investigação e questionamento amanhã, uma vez que, para Lipman (2001, p. 179), a autocorreção é um dos pilares de sustentação do pensamento de ordem superior. Poderíamos perguntar então: Quais são as implicações para o contexto de sala de aula da abordagem da comunidade de investigação, pautada pela prática dialógica? Nas palavras do próprio Lipman:

Quando uma classe move-se para tornar-se uma comunidade de investigação, aceita a disciplina da lógica e do método científico; pratica o ouvir uns dos outros, o aprender uns com os outros, o construir sobre as ideias uns dos outros, e ainda exigindo que as asserções sejam garantidas por evidências e razões. Uma vez que a classe como um todo opere desse modo, torna-se possível para cada membro internalizar os hábitos e os procedimentos dos outros, de modo que seu próprio pensamento torna-se autocorretivo e move-se em direção à imparcialidade e objetividade. (1990, p. 170).

Cabe salientar, nesse aspecto, que a comunidade de investigação pensada por Lipman não tem um caráter descritivo, mas, sim, normativo, isto é, não tem como preocupação a

---

<sup>40</sup> A *lógica formal* refere-se às regras que orientam a estrutura das frases e as conexões entre elas; a *lógica das boas razões* refere-se ao ato de buscar e avaliar as razões de algo que se diz ou se faz; a *lógica do agir racionalmente* “se ocupa dos padrões para o comportamento racional” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP; 2001, p. 179-206). Também sobre a relação entre os tipos de pensamento lógico e suas implicações para a educação, ver RAUBER, Jaime J. Filosofia com crianças: a lógica desde as séries iniciais. In: FÁVERO, A.A; RAUBER, J.J; KOHAN, W.O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

explicação do modo como as coisas são, mas pensar sobre o modo como deveriam ser, caracterizando-se, por isso, como um processo de construção e reestruturação permanente. Por isso, a investigação lipmaniana nunca é algo acabado e pronto, mas um horizonte sempre a ser buscado, na medida em que trabalha a partir de problemas que nos afetam como seres humanos e exige um repensar constante sobre o fazer teórico-metodológico.

A comunidade de investigação possui, segundo Lipman (2001, p. 331), três características fundamentais: a) não é alguma coisa sem objetivos; é todo um processo que se desenvolve com o objetivo de obter um produto final, sendo esse o desenvolvimento de um pensar de ordem superior; b) o processo possui uma direção ou rumo predefinido enquanto orientado por objetivos, mas aberto quanto à produção de novas conclusões e novos significados. Por isso, a comunidade segue o interesse dos participantes e “[...] movimenta-se por onde o argumento conduz [...]”. (p. 331); c) todo o processo desenvolvido não se restringe a uma mera “[...] conversação ou discussão; é dialógico [...]”. (p. 331). Logo, a comunidade de investigação em sala de aula é diferenciada pelo seu caráter dialógico-investigativo.

### **3.2.2 A prática dialógico-investigativa na comunidade de investigação: a educação para a participação significativa**

Segundo Lipman e seus colaboradores, o primeiro passo para tematizar sobre o diálogo na comunidade de investigação em sala de aula é desmistificar a concepção de que é a reflexão que possibilita o diálogo. O que acontece é justamente o contrário, isto é, é o diálogo que possibilita a reflexão:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não haviam pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 44).

Parece que agora fica mais fácil entendermos quais são as razões de uma comunidade de investigação primar pelo diálogo em sala de aula. É por meio do diálogo que se torna possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica, a investigação sobre problemas que nos interessam como seres humanos em comunidade. Além disso, os participantes da discussão precisam pensar sobre o seu próprio pensamento, ao mesmo tempo em que pensam sobre o pensamento do outro, recorrendo, para isso, a um grande número de habilidades cognitivas e comportamentais, pois é necessário reestruturar todo o processo de pensamento, na medida em que o diálogo investigativo se desenrola, assim como disciplinar o modo de agir intelectual e socialmente. Lipman (2001, p. 342) descreve da seguinte forma o movimento do pensar na comunidade de investigação:

À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências. A descoberta de um fragmento de prova lança luz sobre a natureza da prova adicional que passa a ser agora necessária. A conclusão de uma afirmação torna necessário que se descubram as razões para aquela afirmação. A realização de uma inferência estimula os participantes a examinar aquilo que estava sendo suposto ou desprezado e que conduziu à escolha daquela inferência específica. A controvérsia em relação ao fato de que várias coisas são exigências diferentes faz com seja levantada a questão de como é possível diferenciá-la. Cada movimento desencadeia uma sequência de movimentos contrários ou confirmatórios. Na medida em que as questões secundárias são resolvidas, o sentido de direção da comunidade é confirmado e esclarecido, e a investigação prossegue com vigor renovado.

O movimento do pensar na comunidade de investigação é caracterizado tanto pela grande quantidade de habilidades cognitivas mobilizadas na construção de significados como pela metodologia dialógica disciplinada pela lógica. Contudo, é caracterizado também pela adoção de regras de procedimentos, de modo a proporcionar um espaço participativo no qual há o respeito mútuo pelas pessoas e pelas suas opiniões, assim com a valorização da participação e do trabalho em grupo. Em primeiro lugar, é necessário ter claro que, quando fazemos referência à comunidade de investigação, o conceito de comunidade nos remete a uma questão mais pessoal, ao passo que o conceito de investigação nos possibilita ir além, transcender o pessoal (LIPMAN, 2001, p. 335), o que torna possível uma educação voltada para o social (relação com o outro, com a sociedade e com o mundo) e o individual (relação consigo mesmo). Portanto, a comunidade exige concepções de mundo pessoais, uma vez que cada participante é uma individualidade; contudo, no processo de investigação dialógica é

dado um passo além, visto que as individualidades, unidas, pensam coletivamente sobre as questões humanas que as atingem como seres particulares e sociais. O individual é colocado em questão em favor de um social, o que possibilita o aprimoramento cognitivo individual, que, por sua vez, é refletido no social, caracterizando a comunidade de investigação também como espaço de promoção de relações democráticas.

Quando tentamos, então, definir a prática dialógico-investigativa na comunidade de investigação como espaço de participação significativa, precisamos levar em consideração os aspectos individual e social desta, assim como os aspectos crítico-criativo e cognitivo-afetivo do pensamento de ordem superior, pois é com base nessas características que é possível a definição de diálogo, assim como traçar as diferenças existentes entre conversação, diálogo e discussão.

Nas palavras de Lipman, “[...] ao confrontarmos o diálogo e a conversação, não podemos deixar de perceber em uma conversa um processo onde o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue, enquanto que no diálogo ocorre exatamente o contrário” (2001, p. 335), isto é, a conversação é caracterizada pela defesa de pontos de vista pessoais, não levando em consideração, na defesa destes, os aspectos lógicos da capacidade argumentativa. No diálogo, por sua vez, acontece justamente o contrário, pois não estamos na defesa de pontos de vista pessoais, mas envolvidos em investigações sobre problemas humanos universais que orientam nossas concepções e nosso modo de agir. Esta investigação precisa ir além do reino das opiniões e dos preconceitos, fazendo-se necessário o regramento lógico, a fim de ser possível a construção de um raciocínio coerente e justificável diante dos critérios aceitos na comunidade.

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

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

Essa diferenciação torna possível delinear alguns princípios orientadores da prática dialógica em sala de aula. Não podemos esquecer o alerta de Lipman ao dizer que a “[...] a lógica do diálogo tem suas raízes na lógica da conversa” (2001, p. 336), mas é necessário fazer o movimento de passar da conversa para o diálogo, o que é possibilitado pela lógica e também pelo objetivo de se educar para um pensar de ordem superior: “[...] a matriz comportamental do pensamento é a fala, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a fala organizada”. (p. 54).

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

critérios de julgamento e de estruturar o raciocínio<sup>41</sup>. Segundo Lipman (1994, p. 47), “o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada. Para as crianças de qualquer estágio o diálogo é uma fase indispensável do processo”.

Nesse contexto, educar dialogicamente significa criar as condições necessárias para que crianças e jovens, fazendo uso das habilidades cognitivas, possam organizar sua própria experiência, tendo por base não o mundo dos adultos e seu modo de pensar, mas o mundo que é próprio dos universos infantil e juvenil. A função da educação, agora, deixa de ser a comunicação dos conhecimentos do mundo adulto para as crianças e jovens e passa a ser uma investigação dialógica dos problemas que afetam o mundo da criança e do jovem, levando em consideração os conhecimentos já produzidos, porém abordados em caráter problemático e controverso. Na base de tal relação de ensino e aprendizagem o objetivo final não é o apreender significados, mas construí-los por meio de uma relação mediada linguisticamente na comunidade de investigação. O foco, então, desloca-se do conteúdo para o modo como pensamos; o objetivo não é mais a retenção, mas a interação, que torna possível a construção. Assim, parece ser possível transformar a “experiência bruta” em “experiência significada” e promover o exercício do pensar em sala de aula:

Quais são os acontecimentos mais memoráveis e mais estimulantes de um dia escolar? As aulas? As lições? As apresentações? As provas? Ou as discussões de que todos participam e falam sobre o que lhes interessa enquanto seres humanos? Numa discussão assim, os participantes refletem sobre o que eles mesmos disseram e tentam imaginar o que poderiam ter dito. Além disso, os participantes reproduzem em seus próprios processos de pensamento a estrutura e o progresso da conversação da classe. É isso que significa dizer que o pensamento é a internalização do diálogo. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 45).

A promoção de uma prática dialógica na comunidade de investigação exige de seus participantes não somente procedimentos ligados à cognição, mas também aspectos ligados à convivência social: aquilo que Sharp (1996, p. 38-39) denomina de “comportamentos

---

<sup>41</sup> Aqui cabe salientar a importância do uso das estratégias de diálogo durante o processo dialógico investigativo em sala de aula. Sobre as estratégias de diálogo ver LIPMAN, M. et al. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994. p. 143-176; FÁVERO, Alcemira M. As estratégias de diálogo na prática filosófica: elementos metodológicos necessários à educação para o pensar. In: FÁVERO A. A.; CASAGRANDA E. A. (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004. p. 65-88 .

cognitivos, comportamentos sociais e comportamentos psicológicos”. A convivência social e as relações de poder na comunidade de investigação não têm como objetivo a coerção ou a manipulação, mas a persuasão para um modo de ação baseado no respeito mútuo e no estabelecimento de relações democráticas: “Só na medida em que os indivíduos têm a experiência de dialogar com outros iguais, de participar da investigação pública partilhada é que são capazes de, eventualmente, desempenhar um papel ativo na formação de uma sociedade democrática.”. (p. 45). Desse modo, é possível afirmar que não se educa democraticamente obedecendo a uma estrutura antidemocrática de imposição de modos de compreensão, mas pelo diálogo-investigativo em comunidade sobre os problemas humanos, que são os problemas relacionados com a produção do conhecimento, e pelo respeito ao ser humano, suas ideias e concepções.

### **3.2.3 A comunidade de investigação e a educação para a democracia**

A comunidade de investigação é um meio pelo qual podemos chegar a educar para o pensar e educar para a democracia. Lipman formula tal afirmação da seguinte forma: “Será que [a comunidade de investigação] possui quaisquer implicações no que diz respeito à reforma política? Isto é o que devemos considerar agora: a que fins políticos ela pode servir como meio?”. (2001, p. 353). Examinar a comunidade de investigação e a educação para a democracia considerando-as numa relação meio-fim implica levar em consideração que o meio pode ser um fim, assim como o fim pode ser um meio, ou seja, “cada meio pode ser um fim de algum meio prévio, e a cada fim pode ser ele próprio o meio para algum fim futuro”. (p. 353). Pelo fato de não ser uma atividade trivial reconhecer tais associações, em virtude do grande número de nuances e interconexões que exigem, somos levados a concluir que a relação meio-fim não é sempre uma correspondência exata, o que nos compele a reconhecer que

[...] geralmente lidamos somente com fins *em perspectiva* e meios *em perspectiva* – categorias instáveis, que mudam e resistem às nossas tentativas de produzirmos algum acordo mútuo e que devem ser continuamente reformuladas e definidas a fim de que possamos associá-las efetivamente. (LIPMAN, 2001, p. 353-354 – grifos do autor).

Desse modo, pensar a relação entre comunidade de investigação e educação para a democracia como uma relação entre meio e fim exige que ambas sejam consideradas como meio e fim *em perspectiva*:

[...] quando invocamos uma relação meio-fim entre a educação reflexiva e a democracia, devemos estar preparados para fazer modificações adequadas de um lado toda a vez que reexaminamos nossas especificações no outro. Qualquer alteração no conceito de democracia trará consigo a exigência de modificação dos meios em perspectiva, e qualquer alteração no nosso conceito de educação reflexiva exigirá que os fins em perspectiva sejam modificados. (LIPMAN, 2001, p. 355).

Quando partimos, então, de uma concepção de educação *como* e *para* a investigação, estamos realizando uma mudança de meios, que necessariamente requererá uma mudança no fim que se tem em vista: “Quando a educação se transforma em educação *como* investigação e *para* a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia”. (LIPMAN, 2001, p. 355). Democracia como investigação é definida por Lipman (p. 365) como “a noção de democracia como investigação, quando compreendida juntamente com a comunidade em sala de aula como sementeira da investigação, sugere a democracia participativa orientada pela inteligência”. Levando em consideração as implicações de tais afirmações, Lipman (p. 355) pergunta: “Até que ponto esta alteração é significativa? É importante ou simplesmente verbal?” Segundo o autor há os que afirmam que democracia e investigação são muito diferentes, a ponto de serem incompatíveis; outros, que a metodologia de resolução de problemas sociais é utilizada, mas levando em consideração outro contexto. No geral, afirma, a sociedade não se mobiliza na busca pela união entre processos democráticos e investigativos, desconsiderando a importância social da vinculação entre ambos e que já vivemos na sociedade da investigação, porém notadamente voltada para interesses, em sua maioria, individuais. A esse respeito Lipman afirma:

[...] temos visto pouca necessidade para exigir um sistema escolar que prepara estudantes para uma sociedade desta natureza. Temos falado, no máximo, sobre a necessidade de termos cidadãos individuais pensativos. Não levamos a sério a noção de que a nossa é uma sociedade de investigação. (2001, p. 356).

Para Lipman (2001, p. 356), a noção de *democracia como investigação/democracia participativa orientada pela inteligência* requer a união de dois conceitos fundamentais: racionalidade e consenso. Qualquer um deles, se tomado isoladamente, colocaria em perigo a vivência da *democracia como investigação*, pois resolver problemas de modo participativo orientado pela inteligência exige, necessariamente, razoabilidade e bom senso, de modo que todos estejam envolvidos no processo de investigação e almejem a busca de resultados razoáveis. (p. 356). Pode-se, desse modo, afirmar que razoabilidade e bom senso são os dois pilares de sustentação de uma educação para a democracia como investigação. Tanto a racionalidade quanto o consenso exigem que sejamos educados para tal, pois a construção da democracia como investigação não existe sem indivíduos investigativos. A respeito afirma Lipman:

Se a educação é para preparar alunos a viver como membros questionadores de uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação *enquanto* investigação, assim como uma educação *para* a investigação. Isto implica na conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento [...]. (2001, p. 356 - grifos do autor).

Do mesmo modo, pode-se inferir que faz parte dos objetivos educacionais a vivência da cidadania e de princípios democráticos na escola. Essa vivência não é possível somente por ações democráticas ligadas a questões de administração da escola, mas por ações ligadas a questões pedagógicas – as práticas pedagógicas precisam ser investigativas e democráticas. Que tipo de práticas pedagógicas (meios) é capaz, no entanto, de dar conta de tal propósito – educar para a democracia como investigação (fim) – assim como educar para o questionamento, para o pensamento crítico, para o bom julgamento e para um agir melhor? Afirma Lipman:

Se exageramos a importância do aspecto da aquisição de conhecimentos da educação, negligenciamos outra fase: a transição da deliberação ao julgamento e quase passamos completamente ao largo da fase que compreende a transição do julgamento à ação. (2001, p. 360).

A proposta da comunidade de investigação está para além da aprendizagem de saberes intelectuais (porém não sem eles), envolvendo a aprendizagem de um modo de vida em comunidade, este democrático, pois o que se espera dos indivíduos numa comunidade democrática não são somente pensamentos, mas também ações responsáveis. Porém, tal vivência não é possível pela transmissão assimétrica<sup>42</sup> de saberes, mas pelo diálogo investigativo e pela prática de resolução de problemas em conjunto<sup>43</sup>, na qual o “eu” é colocado em perspectiva em função do “nós”. Sociedades autoritárias caracterizam-se pela afirmação do “eu” em negação do “nós”, ou seja, as determinações, decisões e julgamentos não são feitos levando em consideração os “outros”, mas apenas os julgamentos de um grupo restrito – um grupo que faz julgamentos em nome de todos, os quais devem ser aceitos como certos e bons.

Na comunidade de investigação procura-se propor o contrário: não a anulação da subjetividade, mas a sua colocação em perspectiva em relação à intersubjetividade, isto é, o processo de resolução de problemas em comunidade precisa levar em consideração todos os membros envolvidos na discussão, de modo a aprimorar a tomada de decisão e promover o melhor para todos – neste caso, decisões tidas como boas e certas são aquelas fruto da investigação, do diálogo disciplinado e do bom senso da comunidade. Sobre isso afirma Sharp:

[...] compreensão e experiências compartilhadas, práticas diárias intersubjetivas, senso de afinidade e solidariedade, junto com todos os laços afetivos tácitos que unem as pessoas numa comunidade são uma pré-condição para a ação reflexiva em comum na esfera política. (2001, p. 45).

---

<sup>42</sup>A metáfora do “balde vazio” nos ajuda a compreender melhor essa relação: de um lado, estão os portadores do “balde vazio”; de outro, os que possuem o conteúdo para “encher o balde”. Os fornecedores de conteúdo para o enchimento do balde somente depositam o conteúdo, sem nenhum julgamento de valor a respeito; os que precisam encher o balde de qualquer maneira somente recebem os conteúdos armazenando-os, sem também emitir qualquer julgamento sobre.

<sup>43</sup> Aqui não existe mais espaço para o “balde”, mas a construção de teias de significado – que integram conhecimento e experiência de mundo, buscando a construção de um modo de compreensão que está para além do “reino das opiniões”, pois é compreensão crítica, porém não isolado na construção conceitual acadêmica que desconsidera a integração do sujeito com as situações do cotidiano. A construção crítica das consciências não se dá independentemente do conhecimento, mas com ele – o conhecimento é que nos permite lançar um olhar diferenciado sobre as coisas e fenômenos do mundo, compreendendo, por exemplo, o modo como funcionam, como interagem, como podemos intervir de modo responsável, quais são as consequências de nossas ações, seja no mundo físico, sejam no social. O conhecimento por ele mesmo não nos permite fazer tal relações; precisamos também aprender a fazer tais relações e parece que o espaço da comunidade de investigação e a educação como investigação são promissoras nesse sentido.

Para tanto são necessários alguns comportamentos sociais, como:

Ouvir uns aos outros, apoiar uns aos outros ampliando e corroborando seus pontos de vista, submeter as próprias opiniões e as opiniões dos outros à investigação crítica, dar razões para apoiar as opiniões, mesmo quando não concorda com elas, levar em conta seriamente as ideias uns dos outros, respondendo e encorajando os colegas a expressarem suas opiniões. (SHARP, 1996, p. 39).

A tolerância às ideias e concepções de mundo dos outros parece ter destaque no processo dialógico-investigativo, porém também tem espaço para a intolerância diante do pensamento e da ação descuidados, evidenciando desse modo a formação crítica das consciências (racionalidade e bom senso). Afirmo Sharp:

O colapso da comunidade ocorre quando existe uma supressão das pessoas. E isso acontece quando uma pessoa explora a outra, isto é, usa as relações que se estabelecem para algum outro propósito fora do que se pretendia: a busca do significado e da compreensão, e o crescimento de cada membro da comunidade. (1996, p. 41).

O reconhecimento mútuo dos membros da comunidade como participantes ativos do processo de investigação é indispensável tanto para o crescimento individual (relação consigo mesmo) como para o crescimento e amadurecimento do grupo (relação com o outro e com o mundo). Saber resolver problemas na comunidade de investigação em sala de aula talvez seja o espaço para aprender a resolver problemas (sociais, políticos, econômicos...) reais em grupo de modo participativo. Por isso, talvez, a qualidade em educação não se meça pela quantidade de conhecimentos e informações acumulados, mas por aquilo que se pode fazer pela formação do sujeito, pela construção do cidadão; daí que educar para o pensar e para a democracia exige práticas educativas condizentes com, não práticas educativas negadoras de. Lipman pronuncia-se a esse respeito da seguinte forma:

[...] a sociedade plenamente democrática será a Grande Comunidade, sendo os dois aspectos dominantes a investigação sem obstáculos e a comunicação livre. A fim de equipar os estudantes para a cidadania em sua sociedade desta natureza, as próprias escolas terão que tornar-se democráticas. Isto implica em uma reestruturação da constituição social das escolas, assim como de cada sala de aula individual, pois não podemos preparar crianças para a meta da cidadania democrática participativa, a menos que empreguemos meios que sejam coerentes com esta meta. (2001, p. 373).

Educar para a democracia é educar dialogicamente, de modo a promover a formação de sujeitos críticos e atuantes; educar para o enfrentamento dialógico de problemas, para abertura a novos pontos de vista, para a criatividade e para o bom senso, para a racionalidade e para o bom julgamento. Entretanto, o *para* não equivale somente à aposta de que todos esses comportamentos sejam esperados dos indivíduos fora da escola, mas que serão aprendidos e vivenciados dentro da escola para que assim ajam quando estiverem fora dela. A vivência desse processo na escola fortalece a aposta na cidadania democrática como modo de vida permitindo vislumbrar a possibilidade de que as escolas de hoje poderão auxiliar significativamente na geração da sociedade do futuro. (LIPMAM, 2001, p. 373). Pode-se afirmar também, em consonância com Sharp (1996, p. 44-45), que o compromisso político da comunidade de investigação “é um compromisso com a liberdade, com o debate aberto, com o pluralismo, com o autogoverno e com a democracia”. A comunidade de investigação pela prática dialógico-investigativa aponta, então, para a preocupação com um processo educativo escolar que vá além dos saberes escolares, que é a construção de uma relação significativa (a) com o saber – educação como investigação e o pensamento de ordem superior; (b) com princípios democráticos – educação para a democracia; (c) com o bom julgamento e o agir racionalmente – desenvolvimento moral. Como a respeito dos dois primeiros já tratamos, agora nos dedicaremos ao último.

### **3.3 A educação para o pensar e a investigação ética/moral: o ofício da prática moral na escola**

Como procuramos mostrar anteriormente, o desenvolvimento de um pensar de ordem superior, a construção de relações significativas de saber com o mundo e a vivência da democracia fazem parte do rol de preocupações de uma proposta educativa voltada para o

aprimoramento do pensar. Neste tópico procuraremos mostrar que a educação moral também faz parte desse grupo de preocupações, intenções e objetivos. A comunidade de investigação e o diálogo investigativo constituem a proposta teórico-metodológica da educação para o pensar proposta por Lipman e seus colaboradores para dar conta de tais objetivos. Porém, tanto a educação do pensamento, quanto a educação *na* e *para* a democracia estão em associação direta com a educação moral, pois o que se espera é que os estudantes, além de bem fortalecidos cognitivamente e na vivência de princípios democráticos, possam ter a prontidão para julgar e agir moralmente. Isso porque, se é verdade que a ação é orientada por um modo de compreensão, é necessário oferecer aos estudantes, aliado ao processo de construção significativa do conhecimento e da democracia, a oportunidade de investigar problemas morais, de modo a iniciá-los no ofício da prática moral. A educação moral como ofício da prática moral consistiria, então, na inserção dos estudantes na investigação de problemas morais pela comunidade de investigação orientada pela pedagogia do julgamento e pela lógica do agir racionalmente.

### **3.3.1 A investigação ética/moral na escola: o ofício da prática moral**

Sociedades organizadas, democráticas ou não, sempre tiveram como uma de suas preocupações a educação moral das futuras gerações. Tal preocupação poderia ser ilustrada pela seguinte questão: Que valores devem ser ensinados? Em sociedades democráticas as controvérsias em relação à educação de valores são inevitáveis: Deve-se educar para a mudança ou para a estabilidade? Deve-se educar para a “expressão dos valores liberais de diversidade e inovação cultural urbana” ou para “o repertório permanente de valores tradicionais, civilizados”? Para Lipman (1990, p. 65-66), a querela entre essas duas posições desconsidera uma das questões mais importantes quando se fala em educação moral, a saber: em sociedades democráticas e plurais nenhum conjunto de valores pode ser ensinado à custa de outros, pois dessa forma se estaria sempre violando direitos constitucionais de alguém. Como dar conta, então, da diversidade de fins existentes nas sociedades pluralistas?

A diversidade de fins pode convergir para a uniformidade de meios, sendo esse consenso em relação aos procedimentos capazes de propor um contexto satisfatório para educação de valores. Isso significa que, apesar da multiplicidade de fins, há conjuntos de

meios que são considerados melhores e mais apropriados, por isso preferíveis a outros, independentemente de nossas concepções políticas ou religiosas, por exemplo.

Lipman (1990, p. 67) considera que deveria ser dada às crianças a possibilidade de experimentarem o que é “viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedade e manipulação”, já que a disposição para conversação, para o respeito, para a cooperação é condição mínima de civilidade. O objetivo não é apresentar às crianças teorias éticas a serem estudadas, com base nas quais deverão conduzir seu agir, mas, sim, muni-las com ferramentas de reflexão dentro de um contexto de investigação pautado pelo autocorreção e pela autocrítica. Lipman (p. 67) ainda nos adverte de que não existe uma única habilidade de pensamento que, uma vez cultivada, seja suficiente para a investigação de valores, pois “a sensibilidade para as sutilezas dos assuntos sociais requer todas as habilidades de pensamento”.

Desse modo, o cultivo das habilidades de pensamento é fundamental para a cidadania, para o trato com as questões sociais e morais. No entanto, por mais importante que seja para uma sociedade o cultivo da capacidade de raciocinar em conjunto sobre problemas, a razão, por si só, não é suficiente, pois há questões de caráter que precisam ser levadas em consideração: “Uma pessoa que tem o caráter de ‘bom cidadão’ é aquela que internaliza – isto é, adota como seus – os mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional”. (LIPMAN, 1990, p. 67 – grifo do autor). Tais mecanismos, segundo Lipman (p. 68), são, por exemplo, o sistema legal, código de leis, procedimentos parlamentares, códigos de conduta honesta, os quais representam “as bases racionais da civilização, e a socialização legítima envolve sua internalização por todos os indivíduos”.

Os *mecanismos sociais de racionalidade na prática institucional* seriam os princípios que, de certo modo, tentam reger e organizar a vida social de modo a torná-la justa, sendo, por isso, denominado cidadão o indivíduo que é capaz de tomar como seus tais procedimentos, ou seja, tomar decisões e agir segundo esses princípios. Isso não significa negar o espaço de criatividade dos indivíduos, que podem criar novas formas de ação sob a orientação de tais princípios. A riqueza da internalização dos *mecanismos* reside, para Lipman (1990, p. 68), “na prontidão do cidadão para tratar casos iguais de modo similar e casos diferentes de modo diferente – uma prontidão sem a qual não se pode ser justo”, ou seja, os sujeitos possuem, em linhas gerais, bases racionais para a ação e tomada de decisão – que nada mais são do que critérios orientadores –, porém tais bases não são rígidas e modelos a serem seguidos indiscutivelmente, mas orientadores ou balizadores que permitem avaliar os problemas

considerando as especificidades e as contingências de cada caso<sup>44</sup>. Entretanto, não basta somente ter à disposição tais princípios ou critérios; é preciso prontidão para assim agir – e a prontidão para agir corretamente é um questão de caráter (modo de ser, sentir e agir).

Por isso, talvez, para Lipman (1990, p. 68), a educação moral ou educação para valores tem de ser “um programa sobre o qual possa haver um consenso comunitário, que cultive o desenvolvimento do caráter moral e que promova a educação de indivíduos racionais e reflexivos”. Isso significa que não se educa moralmente sem levar em consideração princípios morais estabelecidos socialmente, ou, dito de outro modo, sem levar em consideração aquilo que a sociedade considera correto, bom e justo. Contudo, também não se faz educação moral sem o *desenvolvimento do caráter moral e de indivíduos racionais e reflexivos*, o que significa que não se educa moralmente pela inculcação de valores aceitos socialmente, mas pela promoção de espaços que promovam o desenvolvimento moral, racional e reflexivo dos indivíduos – espaço onde os indivíduos exercitem tais habilidades de modo a internalizá-las como partes constitutivas de seu caráter. Educação moral não é, então, apenas uma questão de socialização ou de conduta pessoal, mas da interconexão entre ambas:

Familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas é só uma parte, se bem que uma parte importante, de uma educação moral responsável. É também necessário que as crianças sejam preparadas para que possam pensar por si mesmas, para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem, se a situação assim o exigir e, ao mesmo tempo, favorecer seu próprio crescimento criativo. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 213)

O problema, para Lipman (1990, p. 69), não é ausência de uma educação de valores ou educação moral<sup>45</sup>, já que, “propositalmente ou não, quem quer que ensine, ensina valores”, mas na qualidade desta, ou seja, no modo como vem sendo feita: “A educação para valores já está sendo feita, e está sendo feita universalmente, de modo que o problema não está em fazê-la, mas em fazê-la melhor”. A educação para valores, no entanto, vem sendo marcada pela causalidade e informalidade, de modo que se torna pertinente interrogar se existem métodos

---

<sup>44</sup> Como mencionamos na primeira parte do presente capítulo, tópico 3.1.2, o pensamento crítico é o pensar que facilita o julgamento, se fundamenta em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto.

<sup>45</sup> Ao usarmos a expressão lipmaniana “educação de valores”, estaremos nos referindo à educação moral. Lipman diz que valores morais são apenas uma das categorias de valores, porém a ética é crucial e indispensável para qualquer educação de valores, como tentativa de examinar racionalmente a conduta moral, sugerindo princípios éticos que pudessem “auxiliar as condições morais da vida humana” (1990, p. 69). Desse modo, inferimos que toda educação em valores é uma educação moral.

profissionais capazes de melhorá-la, isto é, de torná-la sistemática e intencional. O perigo, diz Lipman (p. 72-73), são as “panaceias aliciadoras” que prometem verdadeiros milagres, sem levar em consideração que um processo que almeje mudança para melhor talvez não precise de tanto *glamour*, mas de trabalho sério, responsável e sistemático – “trabalho duro, boa vontade e boa sorte” –, o qual não promete resultados relâmpagos, porque exige anos de trabalho. Diante disso, cabe a seguinte interrogação: “O que, exatamente, precisa ser feito e como isso será executado?”. (LIPMAN, 1990, p. 73).

Em primeiro lugar, afirma Lipman (1990, p. 73), precisamos levar em consideração que o termo “valores” é ambíguo e, como tal, pode nos levar a várias conclusões. Por exemplo: quando entendido no singular, “valor” significa a “qualidade ou importância de alguma coisa”; quando compreendido no plural, “valores” significa, geralmente, a “opinião de alguém sobre algo importante”. As opiniões das pessoas sobre “o que vale”, sobre o que é “estimado”, podem vir a ser “opiniões estimadas”. Contudo, assim o serem ou não – o atribuir valor a determinada coisa – não é garantia de que as pessoas agirão para levá-la adiante ou realizá-la. O fato é que a maioria das pessoas está disposta a agir em consonância com as suas opiniões; porém, se não o fazem, somos levados a perguntar se realmente acreditam naquilo que dizem.

Nesse sentido, declara Lipman (1990, p. 74), um dos objetivos da educação de valores é “capacitar os estudantes a reconhecer o que é digno de estima; o outro, é o desenvolvimento de julgamentos”. No entanto, o saber valorar e emitir bons julgamentos, em negação aos impulsos desmedidos e preferências irrefletidas, é resultado de um processo de reflexão e de investigação no qual, “ao examinar as bases e as conseqüências de valores particulares, a investigação de valores move-se da subjetividade à objetividade”, ao mesmo tempo em que “determina o que é importante ou estimado, quer seja numa categoria estética, política, ambiental, ética, social ou em qualquer outra a que se apliquem valores”. (p. 74). Desse modo, a educação em valores não consiste em oferecer aos estudantes um conjunto de valores tidos como relevantes, mas encorajá-los a investigar sobre valores, a reconhecer o que é digno de estima e a emitir bons julgamentos.

Por outro lado, todas as áreas da experiência humana são dotadas de valores, porém a experiência humana é histórica e as considerações de valor mudam, de modo que o que é considerado relevante hoje pode não sê-lo amanhã, e vive-versa. Desse modo, estamos sempre envolvidos em discussões sobre o que é relevante ou não, sobre o que é melhor ou pior, justo ou injusto. A sociedade sempre está envolta, por exemplo, em discussões sobre o belo e o feio, bom e ruim, justo e injusto, agradável e desagradável, aquilo que faz parte da dignidade

do ser humano ou não – todas ponderações que envolvem julgamentos de valor. A educação de valores, nesse sentido, não pode se limitar a uma questão de conduta pessoal, mas estender-se a todas as áreas da experiência humana onde haja julgamento do que é melhor ou pior. Isso significa, para Lipman (1990, p. 75), que “toda disciplina terá seu componente de investigação de valores e cada uma das séries escolares terá seu seminário de investigação de valores”, no qual “os estudantes concentrarão suas atenções para aprimorar suas habilidades de raciocínio e para a troca recíproca de ideias”.

Lipman (1990, p. 75) assinala que a escola tem uma considerável responsabilidade na socialização das crianças. Por socialização entende a “aquisição de comportamento característico da boa cidadania”, sendo uma das características do bom cidadão “a prontidão em considerar o bem da sociedade juntamente com o seu próprio bem pessoal”. Afirmar ainda que “o conjunto de hábitos que dispõe uma pessoa a comportar-se de modo recomendável [...] é chamado de caráter”. No entanto, a escola tradicionalmente é vista como uma instituição dedicada ao ensino e à aprendizagem pela transmissão de conhecimentos entre as gerações, não estando claro o suficiente se é disso que a educação como socialização e desenvolvimento do caráter necessita. Quando se trata de desenvolver qualquer tipo de prática, dentre elas a moral, Lipman (p. 76) afirma que geralmente se aprende mais com aquilo que é mostrado e pouco com o que é ensinado, mais com o fazer do que com o ouvir<sup>46</sup>.

[...] dificilmente podemos esperar que as crianças respondam de maneira eficaz se elas não tiverem a oportunidade de se preparar por meio de várias formas de prática moral. Dificilmente podemos esperar que as crianças atuem com tato em situações morais que exigem isso se não estão familiarizadas com desempenhos semelhantes. [...]. Portanto, os exercícios de prática moral são uma ajuda importante para sensibilizar as crianças em relação aos aspectos morais das situações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 217)

Se o que se busca é sensibilizar os estudantes para as questões morais, é preciso inseri-los em práticas educativas<sup>47</sup> que permitam fazer ao invés de somente ouvir; mostrar ao invés de somente ensinar. No entanto, as pessoas não são os únicos modelos para os estudantes,

---

<sup>46</sup> Como afirmamos no primeiro capítulo do presente trabalho, tópico 2.3.1, em consonância com Püig (1998, p. 231), a moral é um saber prático e, como tal, pode ser aprendida pela atividade, ou seja, pela participação plena e ativa de quem aprende.

<sup>47</sup> A intenção no presente trabalho não é fazer um comparativo entre Lipman e Püig uma vez que tal exercício, a nosso ver, não seria pertinente ao momento mas um frutífero objeto de estudo a ser desenvolvido posteriormente..

pois o são também as instituições e as práticas institucionais<sup>48</sup>. Para Lipman (1990, p. 76), pais, diretores e professores são exemplos para as crianças: “eles mostram, pelo exemplo, como agir” e elas, provavelmente, agirão do mesmo modo. “As crianças internalizam as formas de comportamento do adulto”, sendo, por isso, “a pesada carga de responsabilidade que os adultos têm de suportar, por quase tudo o que fazem e não pelo que dizem, contribui para esse conjunto de comportamentos internalizados, esse conjunto de hábitos, que é o caráter da criança”. (p. 76). A preocupação com a educação moral, nesse sentido, aponta para a coerência das práticas escolares, de modo a se constituírem como exemplo, pois é notório o fato de que a escola educa pelas suas práticas; assim, se o que se quer é educar moralmente ou inserir os estudantes no ofício da prática moral, as práticas escolares precisam ser condizentes e coerentes com tal objetivo.

Lipman (1990, p. 76-77) afirma que nas práticas institucionais acontece um processo semelhante à aquisição de regras de um jogo. A criança que aprende as regras de um jogo tende a desenvolver uma nova visão sobre o mesmo, isto é, começa analisar o jogo não levando em consideração somente o seu ponto de vista, mas também o ponto de vista de todos os outros jogadores, pois precisa compreender o que os outros fazem e por que fazem para que possa participar ativamente; as regras do jogo são internalizadas de tal forma que se tornam uma *segunda natureza*, pois passam a fazer parte do modo de ser e agir do jogador. O mesmo acontece com as práticas institucionais voltadas para a educação moral ou de valores, ou seja, se forem de tal modo intencionais, sistemáticas, bem organizadas e significativas, poderão se tornar parte integrante do sujeito. Do mesmo modo que o jogador só aprende a jogar e internaliza as regras do jogo fazendo parte dele, participando dele de forma plena e ativa, os estudantes internalizarão a prática de investigação sobre valores ou investigação sobre problemas morais quando lhes for oportunizada tal vivência, ou seja, quando forem inseridos em situações que possibilitem o exercício da prática moral. A respeito Lipman (p. 77) indaga: “Se, então, as práticas institucionais são uma das principais fontes de hábitos e atitudes a partir dos quais surge o caráter o que pode ser feito para expor às crianças os tipos de prática que gostaríamos que elas internalizassem?”.

Em primeiro lugar, afirma ele (1990, p. 77), deveríamos aproveitar os esforços das crianças em contribuir positivamente, aceitando e trabalhando com o seu desejo de participar, cooperar e investigar, o que requer a “transformação da sala de aula tradicional em um seminário em que as crianças serão envolvidas em investigação de valores de uma maneira

---

<sup>48</sup> Afirmamos no capítulo 1 do presente trabalho, tópico 2.3.2, de acordo com Püig (2000, p. 18), que a escola promove a educação moral seguindo três vias: via pessoal, via institucional e via curricular.

participatória e cooperativa”. Dito de outro modo, a sala de aula tornar-se-á uma comunidade de investigação onde as crianças serão incentivadas a investigar dialogicamente problemas morais. A comunidade organizada segundo princípios democráticos de investigação de problemas em grupo servirá como “um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas pela reflexão, consideração e ponderação”. (p. 77). Ao mesmo tempo em que exercitam as habilidades de pensamento ou cognitivas, as crianças aprendem uma metodologia de resolução de problemas em grupo, assim como a resolver problemas morais para os quais na maioria das vezes não há uma plano de ação preestabelecido e precisa-se de criticidade e criatividade moral, bem como de bons julgamentos éticos sobre o que é digno de ser considerado com estima. Na visão de Lipman e colaboradores,

as situações podem ter muito em comum e, nesse caso, as regras que geralmente tem funcionado em casos semelhantes podem também funcionar novamente. O que estamos dizendo é que as crianças devem aprender a distinguir as situações semelhantes das diferentes, as comuns das não comuns, as típicas das atípicas. As crianças devem estar preparadas para enfrentar com coragem, com recursos e com imaginação as situações diferentes ou sem precedentes, em vez de tentar usar uma regra que está fadada a fracassar. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 223).

Por isso afirmamos, de acordo com Lipman, que a investigação ética na comunidade de investigação – que é educação moral – deve ser uma proposta de escola; assim como a educação para o pensar de ordem superior, o estabelecimento de relações de saber significativas, a vivência dos princípios democráticos e a educação moral devem fazer parte de todo o processo educacional. A respeito afirma Lipman:

Não podemos esperar que as pessoas se tornem racionais sem antes ambientá-las em instituições e procedimentos racionais, pois é somente a existência prévia desse ambiente que arma o palco e produz a racionalidade no indivíduo. [...]. Portanto, a sociedade que quiser que da escola saiam pessoas reflexivas e racionais deve cuidar para que o ambiente da própria escola seja reflexivo e racional. Tentar a educação de valores numa instituição pública que prefere não examinar seus próprios procedimentos é um exercício de futilidade. (1990, p. 79).

Desse modo, a comunidade de investigação torna-se uma oficina onde se pratica um ofício: a investigação de valores ou investigação de problemas morais. Os professores dominam determinados saberes e são portadores de habilidades que lhes permitem orientar os aprendizes na tarefa a ser realizada; destes, por sua vez, espera-se o pleno envolvimento na realização das atividades. Do professor espera-se que saiba ensinar ao aprendiz as tarefas que são próprias do ofício; o aprendiz, por sua vez, à medida que se envolve, mobiliza-se para a aprendizagem de um saber prático, ao mesmo tempo em que, pela realização das tarefas ou atividades, vai progressivamente tornando seu ou internalizando o ofício da prática moral – tornando-a parte de seu caráter moral. A prontidão para agir e julgar moralmente, como nos lembra Lipman (1990, p. 82), consiste em ter disposição para tal e exige, dentre outros comportamentos, “cooperatividade, confiança, atenção, prontidão para ouvir e respeito pelas pessoas. Tais tendências são cultivadas pela conversão da sala de aula em seminários de diálogo comprometido com a investigação de valores”.

O ofício da prática moral consiste, então, na prontidão para agir e julgar moralmente, ambos ligados ao desenvolvimento comportamental e cognitivo aprimorado e exercitado pelo enfrentamento dialógico-investigativo na comunidade de investigação de problemas sociomorais. Para Lipman (1990, p. 99), “apresentar às crianças as ferramentas e procedimentos da investigação ética é, na verdade, prepará-las a se envolverem na prática moral racional”. As ferramentas e procedimentos a que faz referência Lipman nada mais são que os procedimentos da investigação e as habilidades de pensamento ou cognitivas<sup>49</sup> voltadas para a aprendizagem do ofício moral.

A educação moral ou seminários de investigação de valores, ou, ainda, “investigação ética” como denomina Lipman, tem como objetivo iniciar crianças e jovens no ofício da prática moral na escola. Para isso é necessário lançar mão dos procedimentos da investigação e das ferramentas intelectuais que podem ser ensinados e aperfeiçoados pela atividade: “Os exercícios de prática moral são planejados para envolver a criança na ação.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 232). O professor, nesse caso, não é quem transmite um conjunto de compreensões sobre questões de valores ou morais, mas quem conduz os estudantes – pelas suas habilidades e conhecimentos – a se iniciarem na atividade, no ofício da prática moral: “A função do professor não é fornecer valores ou máximas, mas facilitar e esclarecer o processo de valoração.” (p. 222).

---

<sup>49</sup> Sobre os procedimentos da investigação e sobre as habilidades de pensamento ou cognitivas tratamos na primeira parte do presente capítulo no tópico 3.1.3.

Os estudantes, por sua vez, como aprendizes, precisam se engajar nas atividades de modo a aprender o ofício, sendo, para isso, convidados a executar as atividades por eles mesmos, sob a orientação do professor. As atividades a serem realizadas nada mais são que o enfrentamento de modo racional e investigativo de problemas sociomorais que exigem a capacidade de emitir bons julgamentos e de agir racionalmente. Como no enfrentamento de problemas morais, sejam novos ou recorrentes, não há disponível um cabedal de soluções predefinidas, lembram-nos Lipman e seus colaboradores (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 222): “É importante ter em mente que as situações morais não são, necessariamente, rotinas<sup>50</sup> às quais se podem aplicar soluções rotineiras, e que os critérios morais devem ser reavaliados constantemente para que sejam relevantes ao momento histórico.” Abre-se, assim, espaço pela investigação dialógica para a criticidade e a criatividade moral:

Os problemas morais são uma subclasse dos problemas humanos em geral. É preciso ter imaginação para conhecer diferentes maneiras de transformar uma situação pouco satisfatória. Devemos ser capazes de visualizar o que aconteceria se fizéssemos isso ou aquilo, ou se não fizéssemos nada. Em outras palavras, a imaginação é necessária para antecipar os objetivos e metas que um indivíduo ou uma comunidade poderia buscar. [...] Ao mesmo tempo, a imaginação é necessária para rever meios alternativos pelos quais essas metas poderiam ser alcançadas. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 224)

O desenvolvimento da criticidade e da criatividade moral requer, por outro lado, um espaço em que haja abertura para o diálogo, para a tomada de decisão em grupo e para a elaboração de bons julgamentos. Tal espaço parece ser o da comunidade de investigação, já que Lipman e colaboradores destacam a “necessidade de criar na sala de aula um ambiente de confiança, de respeito mútuo e de cooperação como pré-requisito para uma educação significativa”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p. 227). Esse ambiente seria, então, o espaço para a prática do ofício moral pela pedagogia do julgamento e pelo agir racionalmente.

---

<sup>50</sup> Püig (2004, p. 60) defende a necessidade da “rotinização” nas práticas morais, o que não significa a padronização dos modos de ação, mas a introdução de **determinados** modos de comportamento que permitem aos sujeitos o estabelecimento e o reconhecimento de critérios com base nos quais emitem julgamentos e organizam sua ação. Lipman vê a “rotina” como algo negativo, por compreendê-la simplesmente como repetição de um único modo de ação, em que não há espaço para a criatividade moral, mas a padronização de modos de ação.

### 3.3.2 A pedagogia do julgamento e o agir racionalmente: o vínculo entre o cognitivo e o comportamental

Iniciar estudantes no ofício da prática moral requer da escola a abertura para o trabalho sistemático com a investigação ético-moral ou investigação de valores. Para isso a escola precisa estar disposta a: (i) seguir princípios democráticos, tanto na gestão administrativa quanto na gestão pedagógica, pois somente pela vivência de princípios democráticos nas práticas escolares é possível educar *na* e *para* a democracia e cidadania; (ii) evitar que as práticas morais na escola se reduzam a práticas de doutrinação ou práticas espontaneístas<sup>51</sup>. Por isso, há a necessidade de organizar sistematicamente as práticas escolares em torno da educação moral ou de valores. No entanto, tal organização não é possível em espaços avessos ao diálogo e à participação ativa dos sujeitos escolares, características presentes em espaços democráticos<sup>52</sup>. Por outro lado, fazem-se necessárias também práticas pedagógicas que sejam capazes de ensinar aos estudantes não somente um amontoado de conhecimentos produzidos por especialistas, mas ajudá-los a estabelecer uma relação de saber com o mundo, ou seja, que a aprendizagem seja significativa e os ajude a construir teias de significados com base nos quais poderão construir uma compreensão de mundo, conseqüentemente desenvolvendo uma postura investigativa em relação à ele.

Para isso, entretanto, é necessário mudar o foco: não se transmite mais conteúdo, mas se investigam problemas; não se expõem mais compreensões, mas se constroem relações de saber significativas com o mundo pelo diálogo investigativo; não se inculcam valores morais, mas exercita-se o ofício da prática moral; as relações democráticas não estão presentes somente nos discursos, mas nas vivências do cotidiano da escola; não se busca reproduzir respostas, mas produzir novas respostas e novas perguntas. Em suma, desloca-se o foco do aprender por aprender para a construção de ferramentas intelectuais (habilidades de pensamento ou cognitivas) e procedimentos que tornem possível uma aprendizagem significativa, que é epistêmica, social e moral, ou seja, é relação com o saber, com a democracia e com o julgar e agir moralmente. Nesse sentido, educar para o pensar é educar para a construção significativa do conhecimento e da cidadania (democracia e valores/moral).

---

<sup>51</sup> Na terceira parte do primeiro capítulo, tópico 2.3.3, fizemos a diferenciação entre práticas de doutrinação e espontaneístas.

<sup>52</sup> A relação entre a escola democrática e a educação moral foi explorada na terceira parte do primeiro capítulo, tópico 2.3.2.

O ofício da prática moral requer, como já mencionamos, a capacidade de emitir bons julgamentos e de agir racionalmente, pois o que se espera é que as pessoas bem educadas sejam capazes de agir de acordo com os julgamentos de valor que são capazes de fazer. Desse modo, não basta somente dominar ferramentas intelectuais e procedimentos que permitam analisar os fatos racionalmente, mas sobre eles emitir bons julgamentos e agir racionalmente. Assim, parece não ser possível desvincular o julgamento da ação, o que aponta para a ligação entre o cognitivo e o comportamental. A respeito Lipman (2001, p. 169) nos recorda que o conhecimento e a sabedoria tinham certo destaque entre as qualidades intelectuais do mundo antigo. Nos casos em que as decisões deveriam ser tomadas levando em consideração os meios racionais (relação entre causas e efeitos, meios e fins), recorria-se ao conhecimento; naqueles em que não era possível tomar uma decisão ou esboçar uma solução racionalmente, recorria-se aos *julgamentos salomônicos*<sup>53</sup>. Em sociedades estáveis e fortemente ligadas às tradições o conhecimento, era visto como cabedal de verdades a serem transmitidas de geração em geração; era “um corpo de verdades eternas, perpetuamente aplicáveis a um mundo que não se alterava”. (p. 169). Porém, em sociedades altamente voláteis e em grande ritmo de transformação, o conhecimento tem grandes chances de se tornar obsoleto ou inaplicável, recebendo destaque, então, a “flexibilidade intelectual e a capacidade de utilizar habilidades”. (p. 169). Hoje não se faz mais a divisão que faziam os antigos entre conhecimento e sabedoria; diante do desenvolvimento da ciência experimental, os conhecimentos do passado não são mais tidos como conhecimentos eternos e imutáveis, assim como a antiga noção de sabedoria tende a se tornar mais distante no tempo.

Entretanto, admite-se, com certa segurança, que nem sempre a experiência passada é um guia seguro para o futuro, o que torna necessário recorrer a *julgamentos de probabilidade*. Na visão de Lipman (2001, p. 169), é exatamente nesses casos que somos levados a “tirar conclusões precipitadas e a fazer generalizações radicais, que revelam nossos preconceitos e predisposições”. Também segundo o autor, nem a lógica é infalível, pois está conectada à linguagem cotidiana e às contingências do mundo de um modo imperfeito. Assim, “somos

---

<sup>53</sup> Salomônico faz referência ao rei Salomão, sendo, desse modo, uma sabedoria relativa ao rei bíblico. Na resolução de casos complexos ou que envolviam dilemas de difícil resolução para os quais não havia um conjunto de conhecimentos disponíveis para a resolução, o Rei Salomão recorria à reflexão e à criatividade. Uma das histórias mais conhecidas sobre a sabedoria do rei refere-se à disputa entre duas mulheres por um recém-nascido, já que o filho de uma delas havia morrido durante a noite. Ambas afirmavam que o filho era seu. O rei, após ouvir as diferentes versões contadas pelas mulheres, pôs-se a refletir por um momento e ordenou aos seus guardas que lhe trouxessem uma espada, pois iria cortar a criança ao meio, de modo que cada mulher ficasse com uma metade. Diante da situação uma das mulheres afirmou que o filho não era de uma, nem de outra, ao passo que a outra implorou de joelhos para que a criança fosse entregue à outra mulher, mas que não a matasse. Diante da situação o rei entregou a criança à mulher que de joelhos implorava pela vida da criança.

constantemente solicitados a fazer julgamentos para os quais nem nossa razão nem nossa experiência nos prepararam”. (p. 170). Tal solicitação não passou despercebida pelas escolas e “nos tornamos mais conscientes do profundo abismo que separa o pensamento que as escolas nos preparam a fazer e as decisões que somos solicitados a tomar na nossa vida cotidiana”. (p. 170). Levando em consideração tais constatações, houve uma mobilização das escolas em direção ao pensar crítico. Sobre as características do pensar crítico já tratamos anteriormente<sup>54</sup>, porém cabe salientar que “é um pensar habilidoso, e as habilidades são desempenhos eficazes que satisfazem os critérios apropriados”. (p. 184). Agora nos dedicaremos às consequências do pensar crítico, que são os julgamentos em torno dos quais se articula a proposta de educação moral da educação para o pensar.

Para Lipman (2001, p. 171), o interesse pelo pensar crítico remete ao antigo interesse pela noção de sabedoria. Sabedoria é, geralmente, tida como sinônimo de “julgamento inteligente”, “julgamento excelente”, “julgamento temperado pela experiência”, o que nos remete a destacar a intrínseca ligação que parece existir entre sabedoria e julgamento. Julgamento, por sua vez, é definido como “formação de opiniões”, “avaliações”, “conclusões”, o que inclui, na visão de Lipman, “coisas como a solução de problemas, a tomada de decisões e a aprendizagem de novos conceitos, porém mais inclusiva e mais genérica” (p. 171), ou seja, não se espera que os julgamentos se limitem apenas à formação de opiniões, avaliações e conclusões, mas que sejam boas opiniões, boas avaliações, boas conclusões, assim como responsáveis.

Pessoas sábias geralmente são tidas como pessoas que fazem bons julgamentos. Assim, é necessário indagar sobre as diferenças entre julgamentos comuns e bons julgamentos. O bom julgamento, segundo Lipman (2001, p. 171), “é um descendente moderno da antiga noção de sabedoria”, o que nos aponta para o fato de que o bom julgamento não está vinculado à simples opinião, conclusão ou avaliação, mas é criterioso e responsável, o que implica levar em consideração, necessariamente, os outros e o contexto onde se está inserido. A responsabilidade aparece quando se tem presente que toda tomada de decisão, emissão de opinião e construção de conclusões implica consequências que podem ser boas ou ruins, adequadas ou inadequadas, justas ou injustas; a fim de minimizar as consequências negativas e de potencializar as positivas há a busca por critérios, que sirvam de parâmetros para a orientação do julgamento. Por isso, os bons julgamentos são consequência

---

<sup>54</sup> Primeira parte do presente capítulo tópico 3.1.2.

do pensar crítico<sup>55</sup>, ou seja, não há como fazer bons julgamentos sem bons critérios orientadores, sem levar em consideração o contexto e sem a possibilidade de autocorreção; também por isso, o bom julgamento não consiste simplesmente em resolver um problema, em tomar uma decisão ou aprender novos conceitos. Como analisar uma situação problema sem critérios orientadores? Como tomar uma decisão sem levar em consideração o contexto ao qual se aplica? Como aprender novos conceitos sem a autocorreção?

Para Lipman (2001, p. 172), todas as pessoas fazem julgamentos, sejam relacionados às suas vidas, sejam a situações morais ou ligados à prática de suas ocupações. “Os bons profissionais”, segundo Lipman, “fazem bons julgamentos sobre a sua própria prática, assim como sobre o tema principal da sua prática”. Como exemplo, o médico não apenas faz bons diagnósticos e prescreve adequadamente aos pacientes, mas faz bons julgamentos sobre a medicina e seu exercício. Por analogia, poderíamos afirmar que sujeitos críticos não se limitam a agir, resolver problemas e tomar decisões, mas questionam a si mesmos e aos outros se estão fazendo isso bem – são questionadores da ação humana. Então, por exemplo, não basta saber resolver problemas; é preciso saber inquirir sobre a sua boa realização, sobre o que é uma boa resolução de problemas; não basta agir, é preciso perguntar se se está agindo corretamente, sobre o que é agir corretamente. Nesse sentido, afirma Lipman:

Um julgamento é, portanto, uma determinação – do pensamento, da fala, da ação ou da criação. Um gesto, como um aceno de mão, pode ser um julgamento; uma metáfora como “João é um verme” é um julgamento; uma equação como  $e = mc^2$  é um julgamento. Estes terão a probabilidade de ser *bons* julgamentos se forem produtos de atos *habilmente desempenhados*, orientados ou facilitados por instrumentos e procedimentos adequados. (2001, p. 172 - grifos do autor).

Fazer bons julgamentos morais, portanto, não é meramente uma questão de acaso ou de dotes naturais, mas de aprendizagem, de orientação e de exercício – é uma questão de educação *para* e *na* prática de bons julgamentos morais. A respeito da pedagogia do julgamento, afirma Lipman:

---

<sup>55</sup> As características do pensar crítico, como já mencionamos, são: fundamenta-se em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto.

O julgamento é, portanto, necessário para que se faça a diferenciação entre o que é justo e o que é injusto, e entre o falso e o verdadeiro. Mas o julgamento em si se baseia na compreensão bem fundada, e a maneira de chegar a uma compreensão bem fundada é através da deliberação. [...]. A deliberação é o questionamento que ainda não chegou ao estágio da afirmação; ela representa a correção do pensamento envolve o raciocínio. Não parece exagerado afirmar que [...] que se queremos que os alunos pratiquem um bom julgamento, devemos fortalecer sua compreensão, e se queremos que compreendam, devemos estimulá-los a deliberar.<sup>56</sup> (2001, p. 97).

Os julgamentos são, então, resoluções, decisões e conclusões produto de um processo de inquirição (fazer perguntas, indagar), pelo qual é possível exercitar a deliberação (discutir, examinar). Se o que se busca é que os estudantes, como sujeitos, sejam capazes de fazer bons julgamentos, eles precisam ser ensinados e orientados por um processo que lhes permita internalizar tanto a deliberação quanto o fazer bons julgamentos; porém tal aprendizagem só será possível pela atividade, pelo exercício, isto é, aprende-se a deliberar deliberando, a fazer bons julgamentos fazendo bons julgamentos. Como qualquer conhecimento prático, a pedagogia do julgamento requer atenção especial aos procedimentos; assim, “o fortalecimento do julgamento nos alunos envolve a prática de uma ampla variedade de procedimentos, alguns podendo ser extremamente decisivos”. (LIPMAN, 2001, p. 98).

A pedagogia do julgamento deve levar em consideração que os estudantes precisam ser estimulados e envolvidos em atividades que orientem a: (a) redução de preconceitos, a fim de evitar julgamentos apressados e descuidados, assim como identificar situações ou casos em que se faz necessário interromper ou suspender temporariamente um julgamento, ou quando se deve ter ou passar a exercer uma postura de não julgamento; (b) classificação (agrupar, classificar, categorizar), a fim de realizar a experiência de incluir e excluir; (c) avaliação, de modo a introduzir os estudantes em práticas avaliativas, recorrendo para isso a várias situações e ocupações de modo a habituá-los ou acostumá-los com os elementos da classificação; (d) identificação de critérios, que se dará pelo trabalho de elaboração e exigência de boas razões, de modo a levar os estudantes a compreenderem a função dessas nas justificativas de qualquer fala ou ação; (e) sentir o contexto pela discussão e análise de situações, de modo a desafiar os estudantes a fazerem diferenciações entre contextos muito semelhantes, porém contendo pequenas diferenças que são significativas; (f) raciocínio análogo, em que a partir da capacidade de avaliar o contexto se faz necessária também a

---

<sup>56</sup> Lipman faz tais afirmações baseado em Aristóteles em sua *Ética a Nicômacos*, onde afirma: “Aquilo que chamamos de julgamento... é a discriminação correta da justiça... O julgamento compreensivo é o julgamento que discrimina o que é justo e o faz corretamente; e o julgamento correto é aquele que julga o que é a verdade”. (ARISTÓTELES apud LIPMAN, 2001, p. 97).

identificação de semelhanças em contextos notadamente diferentes; (g) autocorreção, de modo a exercitar os estudantes na prática de questionar os outros e a si mesmos, pela elaboração de contraexemplos e contra-argumentos, de modo a apontar a falsidade de provas ou demonstrações; (h) sensibilização para as consequências, a fim de despertar para a prática de prever as possíveis consequências daquilo que pretende fazer ou dizer; (i) adaptação entre meios e fins, não apenas com o objetivo de praticar a correspondência entre eles, mas, também, para a flexibilidade existente em cada um deles, considerando-os como possíveis meios e fins, não como algo estático; (j) ajuste das partes ao todo de modo a ressaltar a necessidade de coerência em situações que envolvem relação(s) entre parte(s) e todo. (LIPMAN, 2001, p. 98-99).

Tais procedimentos da pedagogia do julgamento têm como objetivo ser um conjunto de princípios orientadores das práticas, ao mesmo tempo em que são indicativos avaliativos para sabermos se estamos realmente desenvolvendo com os estudantes um processo de aprimoramento do julgamento, dentre eles o julgamento moral, ou simplesmente exercitando a capacidade de verbalizar meras opiniões e conclusões descuidadas, assim como preconceitos. Ao mesmo tempo em que os alunos são envolvidos em situações de aprendizagem em que lhes são oferecidos princípios norteadores para a realização e avaliação de julgamentos,

ensinar os alunos a realizar julgamentos com base em princípios concentra-se, portanto, em fazer com que aprendam os princípios pelos quais seus julgamentos serão regulados. Julgamentos baseados na prática, por outro lado, são produtos da experiência e espera-se que os alunos adquiram habilidade através do aproveitamento das suas experiências à medida que gradualmente são capazes de fazer julgamentos cada vez melhores. (LIPMAN, 2001, p. 235).

Em educação, entretanto, especialmente na educação moral, não basta somente compreender, ou seja, desenvolver habilidade que permitam elaborar e avaliar julgamentos morais; é preciso provocar pensamentos e ações que produzam o efeito desejado. O aprimoramento da capacidade de julgamento é indispensável, mas precisa vir acompanhada pela prontidão para agir de acordo com os julgamentos, ou seja, a capacidade de fazer bons julgamentos precisa vir acompanhada pela disposição para agir de acordo com ele. Assim como fazer bons julgamentos, o agir racionalmente é uma potencialidade que precisa ser aprimorada; ambos não acontecem desconectados, mas interligados no conteúdo e no método

da proposta da comunidade de investigação. À medida que os estudantes são envolvidos em práticas morais, exercitam-se na habilidade de fazer bons julgamentos, ao mesmo tempo em que estão inseridos num ambiente onde o agir ou o comportamento é regado tanto pelas regras da investigação quanto pelas regras sociais do grupo. Desse modo, ouvir, respeitar as opiniões, elaborar bons argumentos, dar exemplos e contraexemplos, fazer relações, evitar preconceitos, analisar o contexto, prever conseqüências. Relações escolares pautadas pela vivência de princípios democráticos são práticas escolares que contribuem, significativamente, para o aumento da probabilidade de que os estudantes assim ajam na vida social.

A lógica do agir racionalmente, como sugerem Lipman e seus colaboradores (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 2001, p. 199), tem como preocupação “incentivar as crianças a usarem ativamente o pensamento reflexivo em suas vidas”, sendo, então, o agir racional um comportamento baseado na reflexão. Por extensão, poderíamos afirmar que o agir racional também é moral, na medida em que estiver fundamentado em bons julgamentos morais. Assim, emitir bons julgamentos, mas agir de modo contrário a eles, reconhecer princípios morais para a ação, porém não considerá-los nas próprias ações, é visto como um problema de coerência entre aquilo que se diz e se é capaz de compreender e aquilo que efetivamente se faz. Agir racionalmente, implica, necessariamente, a responsabilidade da ação em conformidade com aquilo que se considera como moralmente relevante – saber emitir e reconhecer bons julgamentos, dentre eles os morais, implica ações que estejam de acordo com esses. Por isso, as práticas escolares, dentre elas as morais, precisam estar organizadas de modo a mostrar essa correspondência no seu cotidiano para, assim, saber orientar.

As práticas escolares, desse modo, são reveladoras de um projeto ou proposta educativa de escola. Para que a proposta lipmaniana de Educar para o Pensar como política educacional se faça processo no cotidiano escolar a partir do enfrentamento dos desafios educacionais indicados nas três dimensões do primeiro capítulo (epistemológica, organizacional e ético/moral), requer-se uma ação efetiva em dois âmbitos: construção de um projeto pedagógico ou proposta educativa de escola e uma formação adequada dos educadores. Sem um projeto educativo de escola que de fato seja orientador das práticas pedagógicas e administrativas, a escola corre o risco de pautar suas ações em propostas que nada mais são do que meras tentativas isoladas, fragmentadas e assistemáticas de enfrentamento dos problemas escolares, não contribuindo para a interconexão produtiva e significativa de todas as esferas constitutivas do cotidiano escolar na busca dos objetivos almejados. A formação dos professores é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para que

qualquer política educacional se torne projeto educativo e, como tal, se torne processo e seja vivenciado no cotidiano escolar, pois a eles cabem o planejamento, a execução e avaliação das práticas escolares.

## **4 A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR COMO POLÍTICA EDUCACIONAL E O COTIDIANO ESCOLAR**

Este capítulo tem como objetivo apontar duas condições básicas para que a proposta de educar para o pensar como política educacional se faça ação no cotidiano escolar a partir do enfrentamento dos desafios educacionais indicados nas três dimensões do primeiro capítulo (epistemológica, organizacional e ético-moral). São elas: (i) construção de um proposta educativa expressa no projeto político-pedagógico da escola; (ii) um processo de formação continuada dos professores que possibilite a investigação, a reflexão e avaliação das práticas pedagógicas.

### **4.1 O projeto político-pedagógico como elemento articulador do cotidiano escolar**

O projeto educativo que procuramos defender anteriormente, compreendido como educação para o pensar, procura dar conta do cotidiano escolar por meio de uma proposta teórico-metodológica para a construção do conhecimento, para a vivência da democracia na escola e para a educação moral. Com isso é possível projetar novos modos de pensar, agir, organizar e gerir a escola como espaço tanto de formação individual e social quanto de educação intelectual, moral e política. Essa proposta no terreno dos discursos e documentos escolares, parece não ser nenhuma novidade, no entanto não consegue se fazer processo, a não ser em atitudes bem localizadas, tanto em nível de escolas quanto em nível de disciplinas curriculares. As razões são muitas e de todas as ordens, porém há um espaço que é de fundamental importância para a abertura à mudança. Esse espaço é o do projeto político-pedagógico, compreendido como elemento articulador da organização do trabalho pedagógico, provocando um movimento de mão dupla entre a reflexão conjunta e a ação coletiva.

A escola é, reconhecidamente, o espaço central de reflexão e ação que pode contribuir significativamente para a melhoria da educação, assim como um dos espaços que poderiam garantir a milhares de crianças, jovens e adultos a vivência da democracia e da cidadania . Tal

reconhecimento talvez se deva ao fato de a instituição escolar agregar algumas condições concretas facilitadoras desses processos, dentre as quais podemos citar: interlocução direta com professores, comunidade e alunos, espaços para a discussão e estudo das propostas dadas pelos órgãos superiores, espaço para a criação e efetivação de novas propostas educativas.

Esses espaços de interlocução, discussão, criação e vivência são os espaços privilegiados de construção de modos alternativos de ação, sem desconsiderar as determinações legais orientadoras do trabalho da escola, mas pensando em modos alternativos de ação a partir delas. É nesse espaço que está a possibilidade de os atores escolares se fazerem sujeitos e protagonistas do processo educativo, na medida em que conseguem pensar sobre a educação que se tem hoje, discutir os objetivos que se quer alcançar, compreender o que precisa ser feito, questionar e mudar o que não vai bem e, assim, projetar modos de ação e intervenção. Todas essas dimensões fazem parte do projeto educativo da escola. Veiga (2006, p. 11) afirma que a “escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Para isso, a escola, enquanto instituição organizada administrativa e pedagogicamente, precisa assumir suas responsabilidades sem esperar que as instâncias governamentais lhe digam o que fazer e como fazer. No entanto, para tornar isso possível a escola precisa se mobilizar nessa busca de tornar sua proposta político-pedagógica legítima.

O projeto político-pedagógico é revelador do que a escola tem a intenção de fazer a partir do contexto, preocupações e desafios que lhe são peculiares, lançando-se em direção aos seus objetivos, tanto políticos quanto pedagógicos. Segundo Gadotti,

[...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma noção intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. (1997, p. 37 - grifo do autor).

Para isso demanda-se dos sujeitos envolvidos na sua construção clareza do que se quer fazer e por que se vai fazer, pois desse modo o projeto político-pedagógico não tem sua função reduzida a mera burocracia, mas é disposição para a mudança, para a ação. Como opção de escola, a tomada de decisão e disposição para a ação é vivência que se faz processo pela ação e reflexão conjunta no cotidiano escolar. A ação educativa é prática e, como tal, não

deve ser vista apenas como espaço do fazer puramente utilitário e técnico, mas como expressão viva de um conjunto de valores, princípios e objetivos que orientam o fazer político e pedagógico, assim como espaço de construção e reconstrução de conhecimentos. Por outro lado, a reflexão não pode ser vista apenas como teorização desencarnada do cotidiano escolar, mas como constante esforço teórico-metodológico de compreensão do processo que se vivencia, pois é a prática que a alimenta, assim como é por ela alimentada. Segundo Veiga,

[...] o projeto de uma escola é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração. (2004, p. 57).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da escola, como promotor da legitimidade das ações educativas promovidas no cotidiano escolar, é por elas legitimado, isto é, não existe como processo sem as práticas educativas cotidianas, ao mesmo tempo em que elas o corroboram ou o negam. Por isso, é ilegítimo todo projeto educativo gestado fora da escola, por sujeitos exteriores ao seu cotidiano ou pela equipe diretiva que pretende organizar o trabalho pedagógico da escola, porque, assim sendo, não congrega a participação dos sujeitos escolares e de suas intencionalidades, ao mesmo tempo em que nega a contribuição efetiva daqueles que são os promotores de sua vivência como prática educativa. É legítimo enquanto documento, porque representa o cumprimento de uma exigência legal, mas ilegítimo como escolha de projeto de escola. Ora, como é possível a vivência de um projeto educativo que busque a construção coletiva do conhecimento e a vivência da democracia se tais princípios são negados em seu nascedouro? Nessa direção, Veiga afirma:

Pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível. (2004, p. 57).

Outro fator que influencia diretamente no modo como se conduzem a construção e vivência do projeto político-pedagógico da escola é a adesão a “modismos pedagógicos”,

vistos como “promessas milagrosas” que darão conta de modo satisfatório dos problemas da escola. Na visão de Gadotti (1997, p. 37), “um projeto político pedagógico constrói-se de forma interdisciplinar. Não basta trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola”. A adesão a um projeto educativo não se justifica apenas pela sua “novidade” em relação ao instituído, ao já existente, porque se entendida dessa forma, é a negação da experiência acumulada e da historicidade da instituição, de suas práticas e de seus sujeitos. A adesão a tais modismos acaba gerando compreensões e discursos equivocados, que nada revelam sobre a mudança nas práticas pedagógicas, o que acarreta, muitas vezes, apenas a (re)produção de um novo discurso, mas não possibilita mudanças de posturas e de práticas.

Na mesma direção de Gadotti (1997), Kramer (1997, p. 20) nos auxilia na reflexão sobre a adesão a um projeto pedagógico somente pela sua novidade formulando duas questões: “Por que o moderno envelhece tão rápido? Por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido?”. Portanto, um projeto ou proposta pensado apenas em razão de sua “novidade” é vazio de conteúdo e de intencionalidade, uma vez que não é fruto das relações e ações dos sujeitos envolvidos – não são parte da história da comunidade e de suas práticas. Por consequência, apenas reproduz conceitos e ideais de outros, que, por serem “modernos” e “novos”, merecem o devido reforço; é um projeto educativo construído por “outros”, em busca de “outros” ideais e possuidor de uma intencionalidade que não pode ser transferida, porque é construção histórica. O combate aos efeitos da “novidade por ela mesma”, assim como a tentativa de sua neutralização na construção de projetos educativos nas escolas, pode se dar, segundo Kramer (p. 31), pelo resgate e consideração do que já foi feito, pois “[...] o conhecimento de hoje exige que o ontem seja colocado no centro da cena, assim como o projeto que delineia o que fazer amanhã precisa considerar o que existe e que já foi antes realizado”.

Se o objetivo da escola é, de fato, construir um projeto de escola pela consolidação do seu projeto político-pedagógico, capaz de proporcionar uma educação de qualidade, que permita a todos aprender mais e melhor por meio de práticas educativas, o primeiro passo a considerar é a sua trajetória educativa construída historicamente, colocando em cena o que foi feito, como foi feito, o que era buscado e o que foi alcançado, assim como as novas condicionalidades que se apresentam, a fim de projetar um novo modo de ser e de agir. Desse modo, parece ser possível empreender um novo caminho a ser construído, carregado de intencionalidade e historicidade, uma vez que um projeto educativo é sempre algo em permanente construção, cujas mudanças conjunturais se farão necessárias, mas sem anular o que já foi conquistado, pela simples adesão à novidade. Na visão de Gadotti (1997, p. 34), o

“projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus autores internos e externos e o seu modo de vida”, porém à eles acrescenta novos elementos, fruto da experiência e reflexão compartilhadas que o revigoram. Nessa direção, continua Gadotti:

[...] todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessa** para o futuro. Projetar significar tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de estabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1997, p. 37 - grifos do autor).

Desse modo, adianta impor ou copiar modelos de escola e propostas pedagógicas em razão da novidade que carregam? Não. Precisa-se construir e vivenciar um projeto de escola, que, seja disciplinar ou interdisciplinar, seriado ou por ciclos, de tempo integral ou parcial, consiga fazer a diferença na vida das crianças e jovens, não pelo seu caráter reprovador e excludente, mas por aquilo que pode fazer pela constituição do ser humano, pela sua construção como sujeito cultural, social, ético e político. Por isso, o projeto político-pedagógico é construção histórica e coletiva protagonizada pelos sujeitos escolares, que agem, refletem e tomam decisões que dizem respeito ao cotidiano da escola e ao projeto de sociedade e de formação humana a que está atrelado.

Diante do que vimos mostrando até aqui sobre a construção do projeto educativo da escola, tendo como elemento articulador do cotidiano escolar o projeto político-pedagógico, cabe o seguinte questionamento: De que modo seria possível tornar a proposta de educar para o pensar parte constitutiva de tal projeto, como política educacional para a educação básica? Em primeiro lugar, a proposta precisa ser uma opção de escola e de seus sujeitos, não ser algo incluído pela coerção, manipulação ou imposição; ser uma proposta amadurecida pela persuasão, fruto do estudo e da reflexão dos seus sujeitos e indicada como caminho promissor para gerir a escola nas suas três dimensões: epistemológica, organizacional e ético/moral. Tal opção implica repensar os modos de gerir a escola administrativa e pedagogicamente, pois ambas estão em constante interação, uma ajudando a construir a outra.

Em segundo lugar, a proposta de educar para o pensar não pode ser vista como uma metodologia de trabalho pertinente a algumas disciplinas da grade curricular, mas como

projeto educativo da escola que auxilia no repensar as práticas de avaliação, na organização do espaço-tempo da aula, nas propostas de atividades, nos métodos de ensino e nos objetivos da aprendizagem e da convivência em grupo. Desse modo, o programa educação para o pensar seria processo vivenciado no cotidiano por meio do currículo escolar, entendido como tudo aquilo que se ensina e se aprende na escola, orientando a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, das práticas educativas. Além disso, seria uma proposta educativa legítima, pois seria fruto de uma escolha refletida e intencional dos sujeitos escolares.

Assim, a proposta de educar para o pensar não intenta ser uma política educacional instituída pelos órgãos governamentais e que, por isso, deve ser seguida pela escola. Ao contrário, pretende ser política educacional de escola porque é fruto de uma escolha refletida pelos sujeitos escolares, tornando-se parte integrante de seu projeto político-pedagógico. Desse modo, faz-se processo não por ser algo instituído via legislação, mas instituinte de uma proposta política e pedagógica (intelectual, ético/moral e organizacional) como opção refletida e intencional da comunidade escolar. Desse modo, parece ser possível promover na escola processos educativos que trazem inerentes a si a interconexão entre saber, ser e agir.

Veiga (2003), no escrito intitulado *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*, alerta-nos para a dupla compreensão que pode assumir a relação entre inovação e projeto político-pedagógico da escola: como “ação regulatória ou técnica” ou como “ação emancipatória ou edificante”. O projeto político-pedagógico visto como “inovação regulatória ou técnica” tem suas “bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora” (VEIGA, 2003, p. 269), no qual o mais importante é observar, quantificar, regular e ordenar. Desse modo, os processos inovadores têm como preocupação a padronização e o controle burocrático, sendo transformados em normas e prescrições aplicáveis pela técnica. Assim, a racionalidade científica continuará servindo de norte para responder às questões postas pelo contexto, seja macro, seja micro, moldando as políticas públicas e as proposta educativas.

A inovação carrega em si a possibilidade de mudança, reforma, novidade. Pensada em relação ao contexto educacional, procura nele promover mudanças, reformas, rupturas, porém na visão de Veiga (2003, p. 270), “o novo só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente”. A inovação pensada somente a partir da racionalidade científica é vista como a “aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída” (p. 270), significando a introdução do novo dentro do sistema a fim de produzir uma mudança, porém descontextualizada, deixando de lado os sujeitos dos processos,

desconsiderando suas relações e diferenças, assim como as relações de poder e força entre aquilo que é institucional e o contexto social mais amplo. Por isso, suas projeções são sempre de curto prazo, pois o mais importante é empreender mudanças, mesmo que sejam temporárias, fragmentadas e parciais, já que o objetivo não é produzir um novo projeto pedagógico, mas reproduzir o mesmo sistema com outra “roupagem”. A esse respeito afirma Veiga (p. 270): “A introdução de uma inovação faz-se assim, na lógica da dimensão cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Com essa compreensão de inovação, temos construído projetos, sem muita consciência das consequências para o sistema educativo”. Por esse caminho talvez seja possível compreender o porquê de tanto esforço humano e financeiro empreendido em torno de propostas inovadoras para o sistema educacional brasileiro, mas de tão poucos avanços produzidos em termos de educação de qualidade para todos no sentido de aprender mais e melhor.

A concepção de projeto político-pedagógico orientadora desse processo centrada na dimensão técnica e pautada por uma visão instrumental desconsidera as dimensões política, social e cultural do processo educativo. Por isso, “inovação técnica significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado”. (VEIGA, 2003, p. 271). Desse modo, não há a necessidade de participação e produção coletiva, pois as mudanças, avanços e inovações serão resultado da aplicação de um conjunto de ferramentas ou instrumentos que darão conta da complexidade do cotidiano escolar. Como tais instrumentos e ferramentas representam o legalmente instituído, devem ser assumidos pelas escolas e por seus respectivos projetos pedagógicos a fim de garantir a eficácia e eficiência dos processos.

Não queremos com isso dizer que não devem existir orientações legais e diretrizes orientadoras, mas que, quando assumem a perspectiva da racionalidade instrumental, da regulação e da aplicação técnica, negam a criatividade e a criticidade dos atores envolvidos no processo, já que não é uma ação participativa, discutida e refletida. Assim, o projeto político-pedagógico da escola é tido como “um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 271), não como um projeto educativo de escola, que não pode ser construído no vazio, mas ser fruto de uma opção e construção coletiva.

A “inovação emancipatória ou edificante”, ao contrário da anterior, tem suas bases epistemológicas “alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (VEIGA, 2003, p. 274), buscando maior diálogo e comunicação com o saberes locais e diferentes atores, já que sua realização não se dá sem a consideração do contexto histórico e

social, pois a preocupação não está centrada na simples aplicação da técnica, mas no seu caráter ético, político e social. A inovação, é então, produção humana que incide tanto na definição dos fins quanto dos meios da ação, visto que há uma intencionalidade que a constitui enquanto processo de construção, execução e avaliação de um projeto educativo que é político e pedagógico. A inovação e o projeto político-pedagógico são, desse modo, definidos de “dentro para fora”, ou seja, fruto de uma construção coletiva dos sujeitos escolares em resposta às formas instituídas, revigorando sua autonomia pela argumentação, comunicação, diálogo e reflexão. A esse respeito afirma Veiga:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando a eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. (2003, p. 275).

Considerar tais aspectos é apostar na construção de um projeto político-pedagógico que nega a reprodução acrítica, a racionalidade técnica, a prática como aplicação centrada nos meios, apostando na predisposição dos sujeitos e das instituições para a indagação e emancipação. Nesse sentido, o mais importante não é a aplicação fidedigna da técnica, mas o processo de construção que se vivencia a partir das singularidades e particularidades de cada contexto escolar. Assim, inovação e projeto político-pedagógico andam juntos, já que processo e produto são partes indissociáveis de um mesmo processo, que não é somente uma inovação metodológica incorporada e consolidada no projeto político-pedagógico construído, mas “é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas”. (VEIGA, 2003, p. 275).

Visto e compreendido desse prisma, o projeto político-pedagógico possui algumas características que lhe dão legitimidade como projeto educativo atrelado a um projeto de sociedade, de homem e de educação. Segundo Veiga (2003, p. 276-277), são elas: a) é movimento de luta em defesa da democratização da escola, que não esconde as dificuldades e contradições, nem se deixa levar por elas, projetando um futuro de novas possibilidades, orientando a reflexão e a ação da escola; b) é movimento voltado para a inclusão, com o objetivo de dar conta da diversidade de alunos e da complexidade das desigualdades educacionais, mesmo que seja uma projeção mais de incertezas do que de certezas, mas que revela comprometimento; c) é um processo construído coletivamente, orientado por princípios

de gestão democrática, dando vez a diferentes vozes e buscando construir a “hegemonia da vontade comum”, por ser integrador pelo clima de confiança que gera diálogo, cooperação e negociação; d) vínculo tênue entre autonomia e projeto político-pedagógico, sendo a autonomia a expressão do sentido sociopolítico definidor da identidade da instituição por meio da organização de seu trabalho pedagógico; e) a sua legitimidade está diretamente ligada com o grau e tipo de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, exigindo compromisso e continuidade das ações; f) dá unidade e coerência ao processo educativo, reafirmando que a centralidade do trabalho pedagógico não reside somente na particularidade metodológica e técnica, mas também nas questões que dizem respeito à complexidade das relações entre a escola e o contexto social mais amplo.

Levando em consideração tais características, o projeto político-pedagógico aponta para o desafio de se romper a dicotomia entre concepção e execução, meios e fins, reflexão e ação, mostrando que a escola não é apenas “reprodutora de valores e relações sociais dominantes”, mas espaço-tempo de “confronto, resistência e proposição de inovações”. Segundo Veiga (2003, p. 279), “para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores”, negando a dependência, a padronização, o individualismo, o autoritarismo, a cristalização do instituído, e afirmando a construção da autonomia, da singularidade, da participação, da gestão democrática e da inovação do instituído.

É como “inovação emancipatória ou edificante” do instituído que acreditamos ser possível a proposta de educar para o pensar como uma política educacional para a educação básica, pois seria fruto de uma opção político-pedagógica de escola, por isso projeto educativo de escola instituinte, não como imposição legalmente instituída. Entretanto, para que a proposta de educar para o pensar seja parte integrante do projeto político-pedagógico da escola é necessário que se torne processo constitutivo do cotidiano escolar, ou seja, passe a fazer parte da ação dos protagonistas do processo educativo promovido pela escola: pais, professores e alunos. Nos limites do presente trabalho procuraremos abordar a seguir a ação dos professores, pois são eles que, de forma intencional e planejada, organizam e dinamizam os diversos espaços de aprendizagem da escola, juntamente com os alunos, equipe diretiva e funcionários. O espaço de formação continuada torna-se desse modo, um dos principais espaços de reflexão, discussão, diálogo, avaliação e projeção das práticas pedagógicas promovidas pela escola.

#### **4.2 A formação continuada dos professores: a relação entre o fazer pedagógico e o proposta educativa da escola**

Procuramos mostrar anteriormente que, dependendo do modo como compreendemos o conceito de política educacional (o instituído e o instuinte) e de projeto político-pedagógico (documento acabado ou processo em permanente construção coletiva), são feitas determinadas escolhas e tomadas de decisões que orientam e direcionam o cotidiano escolar. Entretanto, há outro elemento que, em articulação com os anteriores, é responsável pelas escolhas e decisões tomadas na escola: trata-se da ação docente. Todavia, se se compreende política educacional apenas como determinações instituídas legalmente e projeto político-pedagógico como “ação regulatória ou técnica”, por isso documento acabado, espera-se que a ação docente seja técnica e especializada. Por outro lado, se se compreende política educacional como as decisões tomadas pela escola em relação à organização dos processos que lhes são peculiares, sem desconsiderar os documentos legais, porém superando-os, sendo instituinte de novos modos de concepção e ação e o projeto político-pedagógico como processo de construção coletiva e permanente da escola, por ser “ação emancipatória ou edificante”, espera-se que a ação docente seja produtora de conhecimento a partir da investigação e teorização de sua prática, isto é, ação profissional reflexiva e investigativa.

Entretanto, o contrário também é verdadeiro, ou seja, professores que compreendem a ação docente como técnica especializada farão a opção por determinado tipo de projeto educativo e esperarão que as políticas educacionais instituídas lhes digam o que fazer na escola; se os professores compreenderem sua ação como profissional-reflexiva, buscarão outros modos de organizar o cotidiano escolar, respeitando as normatizações, mas procurando ir além delas, buscando e almejando projetos educativos que lhes permitam projetar novos e melhores modos de fazer educação. Nesse segundo momento o professor se vê e é visto como investigador de sua prática, assim como das práticas institucionais e curriculares da escola. Reside também nesse processo uma das condições de a proposta de Educar para o Pensar ser uma política educacional para a escola, porque incide diretamente no modo como se projetam a escola e a ação docente, em nível epistemológico, organizacional e ético-moral.

Por outro, lado também reside nele a continuação do processo formativo docente, o qual lhe permite continuar aprendendo e projetando novas formas de compreender e agir no cotidiano escolar. Se é verdadeira a máxima de que o professor não ensina aquilo que não

sabe, seja referente a conteúdos intelectuais, seja referente a práticas sociais, políticas ou morais, ele precisa se exercitar naquilo que pretende ensinar. O espaço de formação inicial dá início a esse processo, que, contudo, precisa continuar durante o exercício profissional, pois esse é o terreno das práticas em que o fazer pedagógico do professor é pensado em relação à proposta educativa da escola, e vice-versa. A ação docente é o espaço de consolidação de uma proposta educativa, já que é por meio dela que se selecionam, se organizam, se projetam, se exercitam e se avaliam as práticas educativas da escola, em sala de aula e fora dela.

Segundo Benincá (2002b, p. 99), a concepção de profissional pronto e acabado ao término da formação inicial é decorrente de um modo de compreensão baseado na “pedagogia tradicional”: “Os professores que se regem pela ‘pedagogia tradicional’ compreendem o ser humano como profissionalmente pronto a partir da diplomação. Não há [...] necessidade nem interesse pela continuidade do processo formativo [...]”. Se o profissional, nesse sentido, está pronto, uma vez que é o detentor do saber necessário para o desempenho de suas funções, deve ser capaz de “[...] aplicar com rigor as regras que derivam do conhecimento científico” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 96), ou seja, são profissionais técnicos capazes de colocar em prática os conhecimentos obtidos no período de formação. Para Pérez-Gómez (p. 96), essa compreensão é derivada de um modelo de “racionalidade técnica”, na qual a “atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Para Giroux (1997, p. 158), tal postura é uma tentativa de reduzir a docência à atividade de “técnicos especializados”, em que a administração e implementação de programas curriculares é mais salutar do que sua apropriação crítica.

O bom profissional em educação, desse modo, é aquele que é eficiente na aplicação de técnicas ditadas e criadas por outros para a resolução de problemas práticos ligados à educação e seus processos. A concepção do professor como técnico “executor de tarefas” partilha da tese de que há uma relação assimétrica entre os níveis de conhecimento, sendo os mais abstratos e elaborados (teóricos) superiores em relação aos oriundos da prática. Talvez aqui resida a raiz do problema, do distanciamento entre teoria (conhecimentos mais elaborados) e prática (dimensão do fazer, do agir). Aos teóricos cabe a produção de conhecimentos esclarecedores e orientadores das práticas daqueles que se limitam a aplicá-los como guias de ação, limitando-se a buscar os meios adequados para se chegar a determinado fim. A atividade docente é meramente técnica no que diz respeito à “aplicação das leis e princípios do ensino eficaz”, em consonância com um projeto político-pedagógico que é “regulatório e técnico”.

A visão do professor como “executor de tarefas” é tão presente e disseminada entre os próprios professores e as propostas educativas das escolas que a maioria dos professores que frequentam espaços de formação, tanto inicial quanto continuada, limitam-se a “[...] aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’ ou o domínio da melhor maneira de ensinar ‘dado’ corpo de conhecimento” (GIROUX, 1997, p. 159), em negação a um estudo que procura entender os princípios que dão suporte aos diferentes métodos didáticos, às pesquisas e teorias da educação. Desse modo, procuram modelos de propostas educativas que lhes digam o que fazer e como fazer, dispensando a investigação e a reflexão sobre a ação docente e a proposta da escola, pois os objetivos e os procedimentos já estão dados, basta aplicá-los.

Assim os espaços de formação procurados são aqueles em que se transmitem “o que fazer” e o “como fazer”, baseados em um conceito restrito de prática e de proposta educativa. Se prática docente é a simples aplicação de técnicas de ensino, que apresentam “o quê” se deve fazer e o “como” se deve fazer, todo e qualquer processo formativo, para que seja eficiente, deve fornecer aos professores essas orientações, para que ele na sua tarefa diária possa aplicá-las. Desse modo, o projeto político-pedagógico é apenas documento instituído que cumpre uma formalidade institucional; as orientações dele emanadas não são críticas e elaboradas reflexivamente, fruto de um processo de construção, razão por que as práticas são muitas vezes espontâneas e imediatistas, orientadas pelo senso comum, não pela proposta político-pedagógica da escola. Segundo Benincá (2002a, p. 52), a prática como atividade humana terá sempre presente um triplo aspecto: (a) um sujeito que age em um (b) determinado contexto e que (c) atribui sentido à sua ação. Dependendo do modo como se dá essa relação, a prática poderá ser mecânica ou refletida, mas em ambos os casos o sujeito é o agente e, como tal, o produtor do sentido de sua ação.

A prática é mecânica quando o sujeito apenas responde aos estímulos ou provocações do meio; é refletida quando o sujeito é capaz de interrogar o sentido de sua própria ação. Na mecânica, o sujeito age de determinada maneira porque o contexto o provoca para que seja de tal modo, ao passo que na “prática refletida”, apesar da provocação do meio, o sujeito é capaz de se dar conta de que está inserido em um contexto que lhe dá estímulos, aos quais se espera que ele reaja de determinada forma. Assim, esse sujeito é capaz de colocar o contexto em questão de modo a entender que motivos ou razões sustentam determinado modo de agir, buscando responder com coerência e clareza o que se busca e o porquê do agir dessa forma.

Nesse segundo contexto está a possibilidade da transformação da prática docente como atividade “técnico-especializada”, que opera com um conceito reduzido de prática (aplicação de técnicas especializadas), em prática docente como atividade “prático-reflexiva”,

além da superação da concepção de projeto político-pedagógico e de política educacional como algo pronto, acabado, dado e vazio de intencionalidade e de objetivos dos sujeitos escolares.

A atividade profissional docente como atividade “prático-reflexiva” compreende o professor como um dos sujeitos escolares em permanente construção, reconhecendo a necessidade de um processo educativo-formativo constante, de modo a dar conta dos novos desafios e necessidades que lhe são colocados durante o exercício profissional. O professor, ao compreender-se e compreender o seu exercício profissional como um processo em permanente reconstrução, consegue se dar conta de que qualquer transformação ou compreensão mais elaborada dos problemas educacionais exige, necessariamente, um processo de estudo e aprendizagem sobre eles, de modo a produzir uma compreensão mais crítica e elaborada. Esse processo de busca pela melhor compreensão dos processos e problemas educacionais aponta para a necessidade do contínuo processo de aprendizagem do professor, para que ele, como profissional, possa pensar, organizar e projetar novos modos de agir. (BENINCÁ, 2002b, p. 100).

O exercício profissional do professor exige algo além dos conhecimentos técnicos e científicos subjacentes à sua profissionalidade: exige capacidade reflexiva de tornar a sua prática, seu espaço de ação, espaço de produção do conhecimento e construção profissional. Nesse sentido, Pérez-Gómez (1995, p. 102) afirma que “o êxito do profissional depende da sua capacidade em manejar a complexidade e resolver problemas práticos, por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”. Isso significa, em outras palavras, que o bom professor é aquele capaz de articular em seu trabalho pedagógico duas instâncias básicas: o conhecimento elaborado, ou a teoria, e a prática, ou o espaço da ação, de modo a superar um pensamento técnico de aplicação em busca da criação reflexiva e inteligente.

Assim, o professor “prático-reflexivo” é aquele profissional que consegue tornar sua prática, seu fazer, sua ação, objeto de estudo e investigação, isto é, a sua ação pedagógica é fonte de produção do conhecimento na medida em que consegue dialogar com os conhecimentos elaborados, inseridos num processo de reflexão sobre o seu fazer e no fazer. Em decorrência disso torna objeto de investigação a proposta educativa da escola, já que, como professor que investiga e reflete sobre a sua prática, o faz a partir de um contexto mais amplo de ação, que é o cotidiano escolar e seus processos.

Para Pérez-Gómez (1995, p. 103), “[...] a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria

experiência vital”. A reflexão, nesse sentido, não acontece por si, num esforço puramente instrumental em busca de um produto a ser utilizado de modo mais eficiente, mas é um método de investigação que toma como produtos a serem analisados a complexidade e peculiaridade das contingências tanto da ação quanto do contexto, abrindo espaço para a criatividade e inventividade, tanto para a ação docente quanto para a proposta educativa da escola.

Com base nesse contexto, podemos afirmar que a possibilidade de construção do profissional “prático-reflexivo” e de um projeto educativo “emancipador e edificante” surge em decorrência da superação de um modelo de ação “técnico-especializada”, no qual o mais importante é “saber fazer”, para um modelo de ação em que é importante “saber fazer”, mas, também “saber explicar o que se faz”, pois “[...] Saber fazer e saber explicar o que se faz [...] são duas capacidades intelectuais distintas” (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 104), ou seja, é superada uma concepção restrita de prática entendida como aplicação técnica ou execução de tarefas (saber fazer) e passa-se a compreender a prática como essencialmente reflexiva (saber fazer e saber explicar o que se faz).

Entretanto, tanto a complexidade do processo de formação do professor quanto a do contexto escolar, exigem dos sujeitos a capacidade de identificar quais são as posturas orientadoras dos processos educativos, tanto do professor em sua singularidade, quanto da instituição escolar na sua multiplicidade, uma vez que é com base nesse referencial que se pode propor um modo de trabalho que tente superar a concepção do professor como “técnico especialista” e de projeto político-pedagógico como “ação regulatória e técnica” que seja capaz de dar conta das condições necessárias para a construção do professor como “profissional reflexivo” e do projeto político-pedagógico como “ação emancipatória e edificante”. Para Benincá (2002b, p. 102), esse processo pode ser compreendido segundo três enfoques: (a) processo informal e espontâneo; (b) busca por atualização e inovação; (c) práxis pedagógica.

O primeiro enfoque (a) pode ser caracterizado como um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial. Tal processo faz parte da experiência cotidiana e prática dos sujeitos professores, sendo assimilado e incorporado ao modo de pensar e fazer espontaneamente. Por isso, o sujeito não percebe a necessidade de atualização e não sente necessidade de transformação, pois o que ele sabe e incorpora do meio é suficiente para resolver os seus problemas práticos, assim como os que envolvem a escola como instituição. Nesse sentido, não há necessidade de buscar espaços formais de formação e aprendizagem, porque o que é aprendido na informalidade é considerado suficiente e satisfatório. O problema

é que tal modo de compreensão torna possível a continuidade de um processo formativo e de uma proposta político-pedagógica para a manutenção do sistema vigente e todos os seus atrativos e não provoca a crítica necessária à transformação da escola e de seus sujeitos.

O segundo enfoque (b) caracteriza a busca pela formação externa em cursos, seminários, palestras. Porém, se o professor não for capaz de construir um método próprio de continuidade dos estudos, todas as informações e conhecimentos adquiridos correm o risco de se tornar obsoletos, uma vez que o mundo da informação e de produção do conhecimento muda rapidamente. Se o professor não der continuidade a seu próprio processo de formação continuada, ficará sempre na dependência de curso e propostas externas, uma vez que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer. A busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada nem da construção de uma proposta educativa que intenta ser política e pedagógica, voltada para a emancipação e construção humana crítica e criativa. Fica caracterizada, assim, a postura do professor como “técnico” que está sempre a buscar junto a “especialistas e estudiosos” em educação o que deve ser feito e como deve ser feito, pois sua função é apenas de aplicar os procedimentos considerados eficazes, pensados e justificados por outros, não dialogar e investigar com os outros. O mesmo acontece com o projeto político-pedagógico tido apenas documento que tem como função apenas cumprir formalidades. O problema, tanto para a ação docente quanto para a proposta educativa da escola, é que, quando não se compreendem os pressupostos ou “pilares” que justificam as práticas educativas, fica comprometida a intencionalidade das práticas e os objetivos a serem buscados. Compreendidos desse modo, tanto a ação pedagógica quanto a proposta educativa da escola ficam reduzidas a uma situação “instrumental” controlada pela técnica.

O terceiro enfoque (c) é revelador de uma busca externa por orientação e formação, ao mesmo tempo em que há a procura pela “autoformação” e “autotransformação”. Entretanto, se esse modo de compreensão se caracteriza pelo exercício da “práxis”, antes de tudo é um processo que se faz a partir da prática pedagógica, no qual o que se busca não é a compreensão de uma técnica ou modo de proceder capaz de dar conta da complexidade da prática educativa, mas é a própria tentativa de explicitação dos pressupostos e do desenvolvimento da prática que permite a compreensão da própria prática ou atividade pedagógica. A postura que se evidencia nesse modo de compreensão é aquela em que o professor é capaz de produzir seu próprio conhecimento por meio da investigação da sua ação, da prática, do fazer cotidiano, revelando as contingências, complexidades e os problemas a serem enfrentados, abrindo espaço para a reflexão, investigação, criticidade e criatividade.

Esse processo de construção é característico do professor “prático-reflexivo” ou do “profissional reflexivo”, que busca nos momentos de formação referenciais que o ajudem a compreender o seu agir pedagógico e a complexidade do cotidiano escolar.

Na visão de Benincá (2002a, p. 56), vontade e esforço para mudar a prática são condições indispensáveis, mas não suficientes. É possível ter clareza do que precisa ser mudado e ter disposição para, pois, caso não seja possível pensar os instrumentos ou condições teórico-metodológicas capazes de provocar tal mudança, não haverá mudança na prática. Portanto, a vontade de mudar é necessária, mas precisa vir acompanhada de um esforço teórico-metodológico capaz de operacionalizar tal mudança, pois, do contrário, caímos na tão velha e tão nova contradição de defender uma postura pelo discurso, mas ter outra na prática.

A prática do discurso, por si só, não consegue articular a mudança da prática pedagógica, assim como a opção por receber de outros a instrução do que fazer e como fazer não é capaz de resolver os problemas postos pelo cotidiano escolar. Tais posturas não conseguem dar conta da complexidade dos fenômenos, porque lhes faltam os instrumentos teóricos, metodológicos e práticos capazes de operacionalizar a mudança. No caso de mudança na prática do discurso, concorda-se com o que se diz e até se reproduz o discurso, mas não há conhecimento suficiente para pensar e projetar a mudança, pois o “discurso dos outros” é exterior ao contexto das ações; no caso da dependência exterior o quê fazer está dado, mas falta o referencial capaz de tornar essa ação uma ação intencional e dirigida, a qual se torna vazia, deslocada e sem sentido, pois não se sabe quais são os “pilares pedagógicos e epistemológicos” de sustentação de tal prática. Ambos os casos, no entanto, não conseguem dar conta da peculiaridade e da complexidade do processo educativo, tanto que qualquer contingência que esteja fora daquilo que é dado configura-se como motivo suficiente para o retorno às práticas que dão segurança ou a busca por outra teoria, pois não há percepção da relação entre “teoria e prática”, “conhecimento e ação”.

Quando se consegue reconstruir um modo de compreensão, abre-se a possibilidade de mudança no agir tanto em relação à prática pedagógica quanto à proposta educativa de escola. Para isso, no entanto, os sujeitos escolares, especialmente os professores, precisam querer e estar inseridos num contexto que lhes possibilite fazer tal percurso, que pode ser o espaço de formação continuada inserido no cotidiano escolar, possibilitando a relação produtiva entre o fazer pedagógico e a proposta educativa da escola. É nessa via de mão dupla que a proposta de educar para o pensar ganha vida e se faz processo no cotidiano escolar como política

educacional instituinte e legítima, por ser fruto de uma escolha coletiva é ação e objeto de investigação e reflexão no âmbito político e pedagógico da escola.

A seguir procuraremos mostrar que essa relação é que torna possível a vivência do projeto educação para o pensar no cotidiano escolar em todas as suas dimensões apontadas no capítulo dois, pois a formação continuada de professores e o projeto político-pedagógico articulariam a dimensão ético-moral, epistemológica e organizacional dos processos educativos/formativos protagonizados pela escola e seus sujeitos autores/atores.

#### 4.3 A experiência do Núcleo de Educação para o Pensar de Passo Fundo/RS

O Núcleo de Educação para o Pensar (Nuep)<sup>57</sup> de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, tem se dedicado em seus dez anos de existência, sistematicamente, a compreender teórica e metodologicamente a proposta de educar para o pensar relacionada ao cotidiano das escolas. A proposta de trabalho desenvolvida pelo Nuep está ancorada em dois pilares fundamentais: compreender a educação para o pensar como uma proposta educativa de escola e a formação dos educadores. Por ser um trabalho que tem seu nascedouro como uma proposta metodológica para o ensino de filosofia, muito se tem feito nessa direção oferecendo formação específica para o ensino de filosofia e produzindo materiais didáticos. No entanto, o que se tem observado é que a proposta tende a romper os limites disciplinares e tornar-se

---

<sup>57</sup> “O Núcleo de Educação para o Pensar (NUEP) foi fundado em janeiro de 2000 por um grupo de professores ligados ao curso de Filosofia da UPF e alguns outros professores ligados ao trabalho de filosofia com crianças, que vinha se consolidando em algumas escolas de ensino fundamental da região. Inicialmente, com a participação de poucas escolas, o NUEP foi implementando um conjunto de ações que possibilitaram o amadurecimento de um projeto que se consolida de forma eficiente, não só na região, mas em mais de 150 escolas do Rio Grande do Sul. Proporcionar aos professores e coordenações das Escolas da rede pública e privada, preparação e fundamentação teórico-filosófica do Programa Educação para o Pensar, a fim de transformar as salas de aula em "comunidades de investigação", contribuindo assim para a construção da cidadania, constitui o objetivo principal do NUEP. Para isso, o *Núcleo* procura articular um trabalho orgânico junto às escolas que estão desenvolvendo o projeto, oportunizando espaços de reflexão filosófica sobre as atividades educativas, cursos de capacitação de professores, organização e promoção de eventos direcionados ao projeto, produção de materiais didático-pedagógicos entre outras. Desde a sua fundação o núcleo procurou desenvolver um processo de formação e de direcionamento teórico que pudesse oportunizar, aos professores e às escolas envolvidas no projeto, uma visão abrangente da filosofia e dos grandes debates e propostas educacionais que vem sendo discutidos em torno do seu ensino. A criação de espaços institucionais (grupos de estudo, palestras, cursos, realização de eventos), formação continuada e articulação entre as escolas que estão desenvolvendo o projeto são algumas das estratégias realizadas pelo *Núcleo* para contemplar os objetivos de sua existência”. (FÁVERO; CASAGRANDA, 2008, p. 77).

proposta de escola quando incorporada ao projeto político-pedagógico da escola e à formação continuada dos educadores.

A proposta de formação dos educadores projetada pelo Nuep busca dar conta das dimensões teóricas e metodológicas da proposta de educar para o pensar. Nesse sentido, os momentos de formação são pensados como momentos de investigação sobre os princípios educativos orientadores das práticas pedagógicas e das dimensões metodológicas no trabalho com os conteúdos curriculares. Por considerar que a mudança do cotidiano escolar exige mudanças de concepções e de práticas; que uma proposta educativa não se constrói no exterior da escola, mas no seu interior; que não existem conjuntos de soluções mágicas e de técnicas capazes de dar conta das contingências de cada contexto educativo, a formação docente é vista como espaço de construção de novos referenciais e de investigação das práticas pedagógicas da escola, com base nos quais é possível orientar e sinalizar para possíveis mudanças.

Entretanto o que se tem percebido é que a maioria dos docentes é sedenta de técnicas para serem aplicadas em sala de aula, como se a riqueza do ato pedagógico residisse na aplicação e reprodução de modos de ação pensados e projetados por outros. Até mesmo a partilha de exemplos e a vivência de momentos de investigação dialógica sobre os conteúdos das disciplinas são vistos como espaço de apropriação de roteiros de aula, não como aprendizagem pela vivência de um método de investigação que poderá ser produtivo para pensar novos modos de intervenção pedagógica, tanto em relação aos conteúdos quanto de organização do espaço-tempo da sala de aula e da escola. A maioria das escolas que busca a proposta de educar para o pensar pensada como instrumentalização dos educadores tem fracassado no desafio de dar conta do cotidiano da escola, pois não consegue dar conta das contingências e exigências do contexto e desafios postos pela instituição educativa, já que a técnica se esgota com a mesma facilidade com que é apropriada, por não trazer inerentes a si a criatividade e a criticidade.

Por outro lado, em grupos de professores onde a investigação teórico-metodológica é vista como espaço de construção do conhecimento pedagógico, com base na qual são projetados mecanismos e estratégias de organização, tanto da aula quanto do todo da escola, considerando suas condicionalidades e contingências concretas, tem se conseguido alcançar resultados significativos. A disposição dos educadores em colocar em análise suas práticas para pensar e projetar novos modos de ação é reveladora da disposição desses profissionais em refletir e teorizar sobre aquilo que fazem, tentando identificar por que fazem o que fazem e o que é necessário fazer para mudar. Educadores que possuem esse perfil geralmente estão

ligados a instituições onde a prática de formação continuada é pensada e levada adiante segundo uma compreensão de professor como “profissional reflexivo”, que investiga sobre a sua prática e projeta novos modos de intervenção pedagógica. As dificuldades e desafios enfrentados ao longo do caminho são vistos como oportunidade de aprendizagem de uma proposta que é construção permanente, pois carrega em si o compromisso político, social e moral, que não é conseguido pela imposição, mas pela construção de uma relação de saber com o mundo, por uma gestão democrática da escola e pela vivência da democracia em sala de aula, assim como pela experimentação de espaços de julgamento e comportamento moral.

É possível perceber também, nitidamente, dois perfis de instituições educativas: aquelas que apenas creem na proposta e a veem como salvadora da escola pela simples mudança dos discursos e aquelas que acreditam no potencial da proposta como processo a ser construído no interior da escola, capaz de produzir mudanças com base em novas compreensões e ações. No primeiro grupo estão aquelas escolas que apostam na força de mudança do discurso, a partir da qual seria possível a mudança das práticas educativas. Desse modo, as práticas pedagógicas continuam inalteradas, mudando apenas os referenciais pelos quais são justificadas. Na verdade, a proposta educativa da escola continua inalterada e as mudanças que se intenta alcançar são acidentais, não fruto de uma mudança que é processo de construção. Assim, a proposta de educar para o pensar é aceita apenas pela novidade que carrega; logo, tende a se esvaziar, pois, ao se perceber que como “receita”, não consegue, por si mesma, dar conta da complexidade do cotidiano escolar e que, para que isso fosse possível, exigiria uma mudança de postura da escola e dos educadores, é deixada de lado e parte-se em busca de outra proposta, que ofereça novas soluções instrumentais para os problemas. Na verdade, a proposta de educar para o pensar não faz parte do projeto político-pedagógico da escola, sendo algo externo que entra na escola para resolver os problemas pela ação de sujeitos que são meros executores de tarefas; por isso é acusada de não resolver os problemas escolares e relegada ao esquecimento. Em escolas com esse perfil percebe-se que há um desconhecimento gritante das orientações legais, a não ser daquelas que dizem respeito ao preenchimento de “papelada” e cumprimento das questões burocráticas; inclusive, o projeto político-pedagógico é visto apenas como exigência formal.

O outro grupo de escolas é aquele em que a proposta de educar para o pensar faz parte de seu projeto político-pedagógico, fazendo-se processo no cotidiano escolar pelas ações de seus sujeitos. Nesse espaço é que a proposta ganha vida como processo orientador e projetivo das ações escolares, sejam elas pedagógicas, sejam organizativas. O projeto político-pedagógico é fruto de uma construção coletiva e orientado por princípios educativos que

extrapolam as determinações legais, mas sem desconsiderá-las. Há clareza de que a proposta educativa da escola precisa responder significativamente aos desafios postos pela singularidade dos processos desenvolvidos na instituição, assim como de desafios postos pela educação como processo formativo que precisa lidar com a multiplicidade de interesses e influências postos pelos problemas locais, nacionais e globais. A busca por respostas significativas, seja para o específico, seja para o geral, é que parece mover a escola na direção de uma educação para o pensar, que não é só conteúdo intelectual, mas postura perante o mundo concretizada como epistemológica, social, política e moral. Essas escolas conseguem tornar a proposta de educar para o pensar uma política educacional para a escola, por meio da ação dos educadores e da organização dos processos escolares, pois é tida como proposta educativa orientadora das ações escolares, por isso parte integrante de seu projeto político-pedagógico e dos espaços de formação continuada dos educadores.

Com base em tais apontamentos podemos afirmar que a condição de possibilidade de a educação para o pensar tornar-se uma política educacional não reside na força das determinações legais, mas na força política dos sujeitos escolares, na sua capacidade de fazer escolhas para a organização e dinamização dos processos educativos protagonizados pela escola.

## 5 CONCLUSÃO

A proposta do presente trabalho era investigar a possibilidade de o programa Educação para o Pensar tornar-se uma política educacional para a educação básica. Para isso tentou-se produzir uma resposta adequada para a seguinte pergunta: Como o projeto Educação para o Pensar pode se transformar em uma política educacional produtiva para enfrentar o cenário educacional atual? No intuito de dar conta do objetivo geral e de produzir uma resposta adequada ao problema proposto foi traçado um caminho a ser percorrido. Tal caminho teria seu início na tentativa de compreender o cenário educacional atual tendo como referência questões epistemológicas, organizacionais e ético-morais presentes no cotidiano escolar para, em seguida, fazer uma apresentação do programa Educação para o Pensar como possibilidade de um projeto educativo de escolar e identificar os condicionantes necessários para torná-lo uma política educacional para a educação básica. Com base nesse referencial iniciou-se a produção do trabalho de dissertação sistematizado nas páginas anteriores.

Tentar compreender o cenário educacional atual nos impele a uma escolha inicial, a qual implica a tomada de decisão sobre o modo de abordar a crise. Fizemos a escolha de não falar simplesmente de crise, mas de crise como espaço de percepção e compreensão da origem dos problemas educacionais, assim como das consequências por eles desencadeados, para pensar mecanismos que possibilitem crescimento, projeção de novos modos de pensar, compreender e agir na escola. Por isso tentamos compreender a crise em sua relação direta com o cotidiano escolar, levando em consideração os processos de produção do conhecimento (questão epistemológica), a gestão (questão organizacional) e a vivência de valores (questão ético-moral). Compreender tais processos, no entanto, não teve o intuito apenas de apontar os problemas com os quais a escola tem dificuldade de lidar, mas mostrar que são problemas há muito postos à educação e à escola, os quais parecem passar despercebidos ou não são enfrentados de modo sistemático, tanto pelas autoridades educacionais quanto pelos sujeitos escolares. Todavia, é na compreensão que produzimos sobre eles que reside a possibilidade de se repensar a escola em seus papéis social, político, intelectual e moral.

Com a leitura que produzimos a respeito da escola e da sua relação com o saber e com o aprender, procuramos mostrar que o diferencial da escola está naquilo que ela pode fazer pela construção do ser humano, que não é somente educação intelectual, mas individual e social, ou seja, é processo de hominização, singularização e socialização. Nesse triplo

processo de construção humana não há espaço para a simples acumulação de conteúdos e classificação entre os que aprendem e os que não aprendem, entre os que alcançam o sucesso e os que sofrem o fracasso escolar, mas espaço para a aposta, com certa dose de segurança, na construção de relações de saber com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Relação de saber não é acumular, mas saber lidar significativamente com o conhecimento historicamente construído para compreender, julgar, escolher e agir melhor.

Por isso, a proposta de educar para o pensar propõe uma reforma educacional em direção à construção do significado. Não seria a construção do significado a construção de uma relação de saber com o mundo, consigo mesmo e com os outros? Para isso, no entanto, não faz sentido uma educação que impõe modos de compreensão aos alunos. Estes, sentados em suas carteiras, munidos de caneta e papel, recebem passivamente um saber construído pela humanidade, que teria a função de lhes mostrar como é o mundo, ao invés de instigá-los e desafiá-los a interrogar o mundo. Uma educação que queira ir além da simples instrução das gerações mais novas pelas mais velhas deverá, então, voltar-se não somente para ensino de conteúdos, mas, sobretudo, para os diversos modos de interrogar o mundo para produzir conhecimento, que é a vivência ou o desenvolvimento de uma postura intelectual ativa e não passiva, que leva a questionar e construir compreensões, não a acumular informações que são dadas. A construção dessa nova postura, que não é só intelectual, mas política, social e moral, não seria educar para o pensar, para a construção de novos modos de interrogar e compreender o mundo?

Desse modo, uma educação preocupada com a construção humana leva em consideração que o mais importante a se fazer pelas novas gerações é ensinar a pensar, mas não qualquer tipo de pensar – exercícios repetitivos com papel e caneta exigem pensamento, atividade mental, porém meramente mecânica, mas um pensar de ordem superior, que é conteúdo, método, investigação, diálogo e julgamento, temperados pela criatividade e criticidade. O conhecimento, por isso, não é dado e com um fim em si mesmo, mas como problema a ser investigado para que seja possível a construção de uma relação de saber com o mundo, de uma compreensão de mundo crítica e criativa. Desse modo, a riqueza do processo educativo não reside na quantidade de informações que coloca à disposição dos alunos, mas por aquilo que pode fazer pelo desenvolvimento qualitativo da capacidade humana de compreender que é o desenvolvimento das habilidades de pensamento ou habilidades cognitivas a que recorreremos para compreender os fenômenos humanos e naturais. O que de mais significativo a escola poderia fazer pelo desenvolvimento intelectual, social, político e moral dos seus alunos que promover espaços de melhoramento da capacidade de compreender

os fenômenos do mundo? É preciso entender a matemática, história, geografia, química, física, literatura, filosofia, sociologia, língua portuguesa e biologia não como um fim em si mesmo, mas porque nos permitem compreender, investigar e analisar melhor o mundo. Conhecer é, desse modo, saber lidar com informações que nos permitem construir conhecimento sobre o mundo, construir uma leitura de mundo com base na qual se julga e se fazem escolhas. Educar para o pensar é, pois, educar para construção de novos e melhores modos de compreender a complexidade do mundo e dos seres humanos levando em consideração o conhecimento historicamente elaborado, porém acrescentando a dimensão social e política. Desse modo, podemos afirmar que a proposta de educar para o pensar responde bem ao desafio de pensar a construção do conhecimento na escola como construção de uma relação de aprendizagem e saber com o mundo.

Quando a escola passa ser vista como espaço de construção, não somente de instrução humana, precisa se organizar pedagógica e administrativamente para esse fim. Para isso, a gestão escolar não pode ser vista apenas como gerenciamento dos meios para se chegar a determinados fins, mas como espaço democrático de discussão sobre os fins e os meios a partir do quais será organizado o trabalho escolar, tanto pedagógico quanto administrativo. Para isso é crucial explicitar o que se compreende por qualidade em educação e qual a função da escola, pois os objetivos dela serão decorrentes dessa discussão. Se os objetivos da escola estão para além da simples instrução, e qualidade não se mede pela quantidade de informação, voltados para a construção social e individual do ser humano, é necessária a projeção de novos modos de gerir a escola. Assim, a educação puramente intelectual dá espaço para uma educação preocupada com o caráter ético-político das práticas educativas. Por isso, não basta a escola dizer que está organizada segundo princípios democráticos de gestão escolar, mas precisa viver a democracia em seu cotidiano administrativo e pedagógico, ou seja, não basta contar com uma estrutura organizada democraticamente, é preciso ação democrática, pois é na ação que reside a possibilidade do exercício e da vivência da democracia na escola. Os processos de gestão administrativos e pedagógicos têm como função primordial primar por esse tipo de ação na organização do cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Para isso, no entanto, as relações de poder entre os sujeitos escolares precisam superar a visão restrita de poder vista como coerção e manipulação, em favor da possibilidade de persuasão, ou seja, da capacidade de agir sobre as coisas e determinar comportamentos contando com o livre consentimento para determinado modo de ação. Por isso, não se obriga ninguém a ser democrático ou a promover práticas democráticas na escola, mas se constrói

democracia pela sua vivência. Entretanto, para isso, os sujeitos precisam estar em constante diálogo, visto que as escolhas são resultado de um processo de análise, reflexão, investigação e ponderação, reconhecendo que as intervenções são necessárias para apontar e projetar ações mais interessantes, as quais não seriam vislumbradas sem a vivência de tal processo ou seriam mal compreendidas e recusadas se fruto da manipulação ou da coerção. Portanto, o processo de construir uma relação de saber com o mundo, com os outros e consigo mesmo é democrático, pois não é possível apostar nele pela imposição, mas pela persuasão para o aprender. O aprender assim compreendido não tem um fim em si mesmo, mas no melhor conhecer, para melhor julgar, escolher e agir.

Nesse sentido, a proposta de educar para o pensar por meio da comunidade de investigação em sala de aula aponta para a possibilidade de produção do conhecimento e da vivência da cidadania. Isso implica repensar o espaço de aprendizagem da sala de aula, o modo como se organiza e se dinamiza o ensino. O espaço da sala de aula é visto como espaço de investigação dialógica sobre problemas postos pelas diversas áreas do conhecimento, que não são conhecimentos exteriores e desvinculados das atividades humanas, mas a elas estão diretamente relacionados. Desse modo, a classe se move em direção à produção de novos modos de compreensão, orientados pelos princípios da lógica, que buscam disciplinar o raciocínio, e pelas regras da comunidade de investigação, que busca disciplinar a vida em comunidade. Nesse sentido, há um duplo aprendizado: a construção de raciocínios verdadeiros, válidos e corretos, assim como atitudes que fazem parte da convivência em grupo, como respeito e cooperação. A prática dialógico-investigativa em sala de aula, no trato com os conteúdos, pretende ser o espaço de construção da participação significativa, isto é, espaço em que não acontece somente a troca de opiniões ou de pontos de vistas, mas onde se busca um produto final fruto de uma produção coletiva, em que singularidade e multiplicidade são consideradas na busca da construção coletiva. Talvez o que de mais memorável fique para os alunos são esse espaços de produção coletiva onde são expressas suas concepções de mundo, seus conhecimentos prévios, suas experiências de vida, seus limites e potencialidades, no intuito de construir uma compreensão de mundo mais elaborada. Todavia, nesse processo não se desconsidera o conhecimento historicamente produzido, mas trabalha-se com ele como orientador, por ser representativo das conquistas da humanidade em busca de explicações para os grandes problemas e interrogações produzidos na interminável esforço humano de compreender o mundo e a si mesmo.

É nesse sentido que educação para o pensar é educação cidadã e democrática, pois não tenta inculcar modos de compreensão, mas despertar ou levar os alunos a compreenderem

o mundo e os fenômenos que estão à sua volta, entendendo que o mais importante não é a quantidade de respostas a serem dominadas, mas a qualidade das perguntas a serem postas ao contexto, seja epistemológico, social, político ou moral. Saber resolver problemas na comunidade de investigação em sala de aula talvez seja aprender a resolver problemas reais em grupo de modo participativo. Educar para o pensar e para a vivência da democracia reafirma a aposta na formação humana crítica e responsável, na qual a qualidade dos processos não é medida pela quantidade de conhecimentos e informações acumulados, mas por aquilo que se pode fazer pela formação dos sujeitos, pela construção do cidadão. Por isso, educar para a democracia exige práticas *condizentes com*, não práticas *negadoras de*, em razão de um conjunto de conhecimentos solidificados que devem ser transmitidos de modo acrítico, justificados como apropriação da cultura geral. Cultura geral não é dada, mas construída por processos escolares edificantes, que é a construção de uma relação significativa com o saber, com a democracia e com a ética. Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de educar para o pensar está de acordo com um projeto de escola que pretende ser democrático e cidadão, tanto pelas práticas pedagógicas quanto pelas práticas administrativas da escola. Seria possível pensar a construção do conhecimento como construção de uma compreensão de mundo em escolas avessas ao diálogo, à participação e à democracia na sala de aula e fora dela?

Nesse sentido, educar para o pensar e para a democracia é também educar moralmente, já que uma educação que se diz preocupada com a formação humana precisa considerar que a moralidade e ação humana são indissociáveis. Nesse sentido, a educação moral pode assumir várias perspectivas dentro da escola, mas nenhuma delas parece ser mais rica do que aquela que está ligada diretamente à investigação de problemas morais e à aprendizagem do ofício moral. A aprendizagem do ofício moral não pretende inculcar conjuntos de princípios considerados válidos e bons, mas ajudar os alunos a reconhecerem que em situações morais não existem receitas para o enfrentamento do problema, mas existem modos de proceder mais acertados que outros, que permitem uma melhor análise, julgamento e tomada de decisão. Para isso, no entanto, a escola como espaço de educação moral, precisa pelas suas práticas educativas apontar para essa possibilidade, ou seja, mostrar por meio das práticas docentes, curriculares e institucionais que tipo de educação moral está sendo proposta. A escola democrática é apontada como condição para uma educação moral voltada para o enfrentamento de problemas morais, porque aponta para a possibilidade de se promoverem na escola práticas capazes de propiciar aos alunos espaços de aprendizagem a partir do enfrentamento e resolução de problemas morais por meio de práticas dialógicas e

investigativas, não por meio de discursos e apologias sobre a moralidade ou ações morais. Nesse sentido, a escola educaria mais para a criatividade e criticidade moral, que é a aprendizagem de métodos que nos auxiliam a resolver problemas morais, em sala de aula ou fora dela, pelo diálogo e cooperação.

A proposta de educar para o pensar vai responder a esse desafio propondo que a educação moral na escola seja vista como a inserção dos alunos em situações-problema de cunho sociomoral, nas quais aprenderão o ofício da prática moral, ou seja, aos alunos serão proporcionados, por meio das práticas educativas, espaços de vivência ou experimentação de situações que demandem julgamentos moral, pois dessa forma se estaria inserindo crianças, jovens e adolescentes em espaços de julgamento moral, os quais se espera que sirvam de orientação para os espaços exteriores à escola. Desse modo, a proposta é de promover a investigação de situações sociomorais em que os alunos, orientados pelo professor, aprendem, exercitam e experimentam o julgamento moral, pois se espera que eles, além de bem fortalecidos cognitivamente, tenham a prontidão para julgar e agir moralmente. À medida que os estudantes se envolvem em práticas morais, aprendem e exercitam o ofício de julgar moralmente, mas não só, também estão inseridos num ambiente onde o agir ou o comportamento é regrado tanto pelas regras da investigação quanto pelas regras sociais do grupo. Assim, educar para o pensar é educar moralmente, educar para a realização de bons julgamentos e o agir bem, apostando com certa dose de confiança que os aprendizes assim poderão agir na vida social fora da escola. Desse modo, podemos afirmar que a proposta de educar para o pensar responde significativamente ao desafio de educar moralmente na escola por meio de práticas educativas que possibilitem o exercício da prática moral na escola.

Se a proposta de educar para o pensar responde significativamente às questões epistemológicas, organizacionais e ético-morais apontadas como fundamentais para propor novos modos de pensar, gerir e agir na escola, diante do cenário educacional atual, pode vir a ser uma política educacional para a educação básica. Para isso, no entanto, exigem-se ações em dois âmbitos específicos: projeto político-pedagógico e formação continuada dos docentes. Como afirmamos no início do presente trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira aposta na autonomia da escola para gerir seu cotidiano pedagógico, fazendo opções e propondo ações que respondam ao seu contexto. Por isso apontamos como uma das condições de a proposta de educar para o pensar ser uma política educacional que seja parte integrante do projeto político-pedagógico da escola, porém este não pode ser visto apenas como documento, e, sim, como expressão de uma vontade coletiva e disposição para agir, sendo instituinte de um novo modo de projetar a escola. Contudo, todo projeto só se faz

ação no cotidiano escolar por meio das práticas de seus sujeitos, e um desses sujeitos, se não o mais importante deles, é o professor. O professor é o sujeito que faz escolhas para a escola e na escola; por isso, nele também reside a possibilidade de dinamização da proposta educativa apontada pelo projeto político-pedagógico.

Dessa forma, se o projeto político-pedagógico for visto como “ação regulatória e técnica” e a ação doente, como simples executar tarefas mediante a aplicação de técnicas, o espaço que se abre para a proposta de educar para o pensar é a de propor “receitas” para resolver os problemas da escola ou inserir novidades nos discursos, para que nada mude nas práticas. Por outro lado, se o projeto político-pedagógico for visto como “ação emancipatória e edificante” e a ação docente como investigativa e reflexiva produtora de conhecimento pedagógica por meio das práticas pedagógicas e do cotidiano da escola, a proposta educativa da escola é dinâmica, é processo em permanente construção coletiva. Nesse espaço não se muda de teoria ou de projeto, como se a mudança por ela mesma fosse capaz de resolver os problemas da escola, mas se aposta na capacidade de diálogo entre uma proposta de escola e seu cotidiano, que pela ação de seus sujeitos se faz processo e investe na melhoria dos processos educativos escolares. É nesse movimento que reside a possibilidade de a proposta de educar para o pensar ser um política educacional para a educação básica, gestada e gerenciada no cotidiano escolar. Assim, por tudo que apontamos no decorrer deste trabalho, podemos responder afirmativamente que o projeto Educação para o Pensar pode se transformar numa política educacional produtiva para enfrentar o cenário educacional atual.

A presente pesquisa procurou colaborar para a recuperação de autores expressivos e que produzem pesquisas competentes sobre os processos educativos protagonizados pela escola pública, seja no contexto brasileiro, seja no exterior. A importância da retomada desses autores e suas respectivas pesquisas reside nas excelentes leituras que nos permitem fazer do cenário educacional atual com base nas pesquisas empíricas por eles produzidas; também por não fazerem leituras estanques e equivocadas da crise da educação, mas uma leitura que permite pensar a escola em articulação com cenários mais amplos, como o social, político e cultural, sem negar as peculiaridades de cada contexto específico. Por isso nos auxiliam a pensar e projetar novos modos de organização e ação no cotidiano escolar.

De outro lado, procuramos fazer uma sistematização do programa Educação para o Pensar na tentativa de desmistificar leituras apressadas e que produziram muitas críticas infundadas à sua proposta educativa. A intenção não era fazer uma apologia ao programa, ao contrário, era lançar-lhe o desafio de responder significativamente às dimensões consideradas indispensáveis para se propor uma política educacional para a escola, que são as dimensões

epistemológica, organizacional e ético-moral. Porém, a resposta a esse desafio não se deu somente apresentando a proposta do programa para dar conta de cada uma dessas dimensões, mas a partir de compreensões produzidas por autores que estudam e conhecem a escola pública brasileira. Então, o desafio seria responder significativamente a propostas de escola pública baseadas em competentes pesquisas. Desse modo, teríamos à disposição elementos suficientes para afirmar se a proposta de educar para o pensar seria ou não frutífera para repensar a educação e os processos educativos escola.

Como toda proposta educativa precisa fazer-se prática no cotidiano escolar para de fato caminhar em direção às mudanças almeçadas, espera-se ter contribuído com a retomada da discussão sobre a importância do projeto político-pedagógico e da formação continuada dos docentes para uma proposta educativa para a escola construída no seu interior, pelos seus sujeitos e por eles dinamizada, tornando-a uma política educacional de escola. Política educacional é o modo como projetamos a escola, suas ações e seus processos, levando em consideração as normatizações legais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros mais, porém indo além deles ao propor novos modos de intervenção na realidade escolar. Há que se ressaltar, no entanto, que muitas vezes as normatizações não se tornam processo no cotidiano escolar porque se desconhece o seu conteúdo perceptível em muitas escolas públicas, ou porque são vistas como imposição de um modo de ação que cabe à escola operacionalizar, quando deveriam ser vistas como orientações para se organizarem e se gerirem os processos escolares. Nessa direção buscou-se também chamar a atenção para importância da ligação entre a intervenção pedagógica e a organização do cotidiano escolar para a construção de um projeto educativo, ou seja, as dimensões pedagógicas e administrativas da escola precisam estar em consonância para a construção de um projeto político-pedagógico coerente e articulador.

Buscou-se também partilhar, mesmo que de modo incipiente, um pouco da experiência do Nuep na sua caminhada de auxílio às escolas e aos professores que buscam projetar um novo rumo para os processos educativos escolares, apontando em que contexto a educação para o pensar constitui-se em política educacional e em quais não logrou êxito. Chamamos a atenção para o fato de que toda e qualquer proposta educativa que intente ser uma política educacional para a escola precisa contar sempre com a ação de seus sujeitos, não somente com boa vontade, mas alimentados por estudo, reflexão, diálogo e permanente esforço teórico-metodológico de compreensão do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

Básicas:

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BENINCÁ, Elli. Prática pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002a. p. 51-64.

\_\_\_\_\_. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia E. (Orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2002b. p. 99-109.

BORNHEIM, Gerd. Crise da ideia de crise. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996. p. 47-66.

CENCI, Angelo V. *A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais*.

CHARLOT, Bernad. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos A. J. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE JR. João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

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

FÁVERO, Altair A.; CASAGRANDA, Edison A. O projeto educação para o pensar: a filosofia com crianças na região de Passo Fundo e no Rio Grande do Sul. In: ZUCGI, Claudir M; CASSOL, Claudionei V; COCCO, Ricardo. (Orgs.). *Estudos filosóficos: articulações entre filosofia, ciência e educação*. Frederico Westphalen: URI, 2009. p. 75-87.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 33-41.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

KRAMER, S.. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.18, n.60, p. 15-35, dez. 1997.

KÖCHE, José C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

\_\_\_\_\_. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPMAN, M; OSCANYAN F. S; SHARP, A. M. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MORTIER, Freddy. Estudos de avaliação: o método de Matthew Lipman como meio de desenvolvimento. In: LELEUX, Claudine. (Org.). *Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 53-77.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Administração escolar: introdução crítica*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia a educação*. São Paulo: Xamã, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PUIG, Josep M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, Josep M.; MAERTÍN, Xus; ESCARBÍDUL, Susagna; NOVELLA, Anna M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

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

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

VIEIRA, Sofia L; FARIAS, Isabel M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livros, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 15 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 11-35.

Complementares:

CHARLOT, Bernad. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FÁVERO A. A; CASAGRANDA E. A. (Org.). *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. 3. ed. Passo Fundo: Clio, 2004. p. 65-88 .

FÁVERO, A.A; RAUBER, J.J; KOHAN, W.O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.) *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro de. Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio? In: BURSZTYN, Marcel. (Org.). *Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001. p. 95-113.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008

PROCÓPIO, Argemiro. Segurança humana, educação e sustentabilidade. In: BURSZTYN, Marcel. (Org.). *Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001. p. 115-142.

SILVA, Maria Abádia. Do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 15 de maio de 2010.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A ; RESENDE, Lúcia. M. G. (Org.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 9-32

**T665E TONIETO, CARINA**

Educação para o pensar como política educacional para a educação básica / Carina Tonieto . – 2010.

152 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.

Orientador: Profº Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Educação básica. 2. Política educacional. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

**CDU: 37.014.5**