

Educação para o Pensar

(Organizadores)

Francisco Evangelista
Paulo de Tarso Gomes



Sumário

Apresentação9

Capítulo 1

Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar 11

Marcos Antônio Lorieri

Um espaço investigativo-dialógico11

Compreensão progressiva de
temáticas filosóficas12

Um programa voltado a uma
educação para o pensar 16

Principais habilidades de pensamento que precisariam e
poderiam ser desenvolvidas na comunidade de investigação17

Referências bibliográficas22

Capítulo 2

Filosofia e Formação Humana: a Criança25

Regis de Moraes

Ser humano e reflexão26

A filosofia na formação do professor30

A filosofia no desenvolvimento da criança32

Uma conclusão anedótica33

Referências bibliográficas34

Capítulo 3

A Construção de um Projeto Político Pedagógico 35

Maria Márcia Sigrist Malavazi

Referências bibliográficas41

Capítulo 4
A Importância da Filosofia
na Formação das Crianças e Adolescentes43
Antônio J. Severino

Será o caso de falar deste assunto no mundo de hoje?	43
O mundo em que a barbárie está aumentando... ..	43
A única saída é o conhecimento fecundando a ação... ..	44
A educação é que faz o vínculo entre o conhecimento e a ação	44
A formação como desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão da existência.....	45
A subjetividade como processo de atribuição de sentido.....	46
O valor básico: a dignidade da pessoa humana.....	47
Situando-nos no emaranhado labirinto de nossa vida: a cidadania e a necessidade da filosofia na formação	47
Mas não seria a religião um caminho mais certo?	48
Nem a ideologia política pode prevalecer na escola... ..	49
Não seria o cultivo da afetividade o caminho adequado?.....	49
Cabe à filosofia buscar a justificativa da existência... ..	50
A educação para o pensar... ..	50

Capítulo 5
Ensino de Filosofia na Educação Média:
em Torno da Questão Valorativa.....51
Silvio Gallo

Capítulo 6
Adorno, Rorty e o Ensino da Filosofia.....65
Paulo Ghiraldelli Jr.

Minha tese sobre o professor de filosofia e o filósofo	65
O ensino da filosofia: Adorno e Rorty	68
Adorno e Rorty: a história da filosofia e o ensino de filosofia	71
Referências bibliográficas	75

Capítulo 7
Educação Social e Utopias na América Latina77
Gabriel L. Santiago

Introdução.....	77
Por uma compreensão nova do conceito de utopia	78

Os modelos educacionais.....	80
A alternativa utópica da educação popular	82
Referências bibliográficas	85

Capítulo 8
Infância, Escola e Vicissitudes da Modernidade.....87
Leandro de Lajonquiere

Referências bibliográficas	94
----------------------------------	----

Capítulo 9
Educação e Cidadania.....95
Lidia Maria Rodrigo

O sentido tradicional da educação para a cidadania	96
Um novo sentido de "educar para a cidadania".....	99
Referências bibliográficas	102

Capítulo 10
Filosofia Viva... Encharcada na Vida.....103
Silvio Wonsovicz

Formar cidadãos críticos, criativos e ponderados	103
Educando para o pensar cultivando habilidades cognitivas.....	104
Educando para o pensar utilizando o diálogo investigativo.....	104
Educando para o pensar valendo-se de um "fio condutor" que percorre as novelas filosóficas	104
Aprender a aprender	105
A filosofia e os desafios nos dias atuais	106
Grande desafio da filosofia: pensar-se nos dias de hoje.....	108
Líderes no processo.....	109
Referências bibliográficas	110

Capítulo 11
A Educação para o Pensar de Matthew Lipman.....111
Francisco Evangelista

A metodologia do programa de filosofia de Lipman.....	115
Referências bibliográficas	121

Capítulo 12	
Lipman e Vygotsky: Educando o Pensamento por Meio da Fala Razoável.....	123
<i>Paulo de Tarso Gomes</i>	
Referências bibliográficas	132

Capítulo 13	
A Filosofia no Novo Ensino Médio: uma Presença Inócua?.....	133
<i>Dalton José Alves</i>	
Referências bibliográficas	142

Capítulo 14	
Pensando a Ética e a Educação	145
<i>Cássio Donizete Marques</i>	
A ética e o agir humano	145
Ética e educação.....	148
Ética e educação na obra <i>Lúisa</i>	151
Referências bibliográficas	153

Capítulo 15	
Apontamentos em Torno de uma Experiência com o Ensino de Filosofia	155
<i>Américo Grisotto</i>	
Das possibilidades de um contexto e o contato com a prática	155
O percurso dos filósofos: das sugestões dos seus sistemas ao filosofar	159
No contexto de sala de aula	161
Para além da sala de aula	163
Finalizando... ..	164
Referências bibliográficas	165

Capítulo 16	
O Conceito de Realidade e sua Relação com o Problema da Educação: Rudimentos Filosóficos para Não Filósofos	167
<i>Marco Antonio Papp</i>	
Introdução e colocação do problema	167
Fundamentação: o conceito de realidade	168

A realidade como fonte da educação	172
A realidade como meta da educação	175
Aprender a ler o real.....	175
Aprender a construir uma realidade.....	178
A religião como uma realidade ética	181
À guisa de conclusão	183
Referências bibliográficas	183

Capítulo 17	
Família & Escola: "Mãe, a Professora Quer Falar com Você. Eu Não Fiz Nada"	185
<i>Tania Mara Tavares da Silva</i>	
A família no plural	186
O esgarçamento da aliança: "cadê a família que estava aqui"?	190
Referências bibliográficas	197

Capítulo 18	
Estatuto da Criança e do Adolescente: Integração da Família, Escola e Comunidade	199
<i>Ramón Llangueras Arola, Sueli Maria Pessagno Caro e Wilson Roberto Aparecido Montevechi</i>	
A evolução no pensar sobre a infância e a adolescência	199
A implantação da doutrina de proteção integral no Brasil	201
A garantia do desenvolvimento pleno da criança e do adolescente em seus contextos vitais	203
Família	203
Escola.....	204
Comunidade	205
A educação social como proposta de integração e transformação	207
Referências bibliográficas	210

Sobre os Autores	213
-------------------------------	------------

Infância, Escola e Vicissitudes da Modernidade

Leandro de Lajonquiere

Nestes últimos anos, as autoridades nacionais brasileiras têm implementado uma série de iniciativas visando “ordenar” e “avaliar” a qualidade, funcionamento e financiamento do amplo e variado “sistema” educativo. Empresa nada desdenhável, considerando-se o estado confuso no qual encontrava-se e conforme tornara-se um hábito intelectual ser assinalado na literatura especializada sobre administração, economia e sociologia da educação. É nesse contexto em que é encampada a redação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como uma nova proposta curricular para os níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Trata-se da síntese de uma ampla consulta e debate nacional entre centenas de pesquisadores e educadores, realizada por uma comissão de especialistas em ciências da educação. A iniciativa foi e é objeto, obviamente, de críticas diversas no seio acadêmico. Alguns consideram ser improcedente a reivindicada filiação dos PCN às teses principais da psicologia piagetiana e/ou vygostkyana; outros julgam a iniciativa inócua no sentido da reversão do principal empecilho da educação brasileira, isto é, o fato de nunca ter havido em operação um sistema educativo no lugar da idiossincrática fragmentação em várias redes escolares de “qualidades” bem diferenciadas.

No entanto, não é nosso objetivo tratar aqui de uma ou de outra crítica. Nossas pesquisas, desenvolvidas nestes últimos anos no interior da conexão psicanálise-educação, levam-nos a nos ocupar dos volumosos PCN de uma outra maneira.

Pelo fato de terem sido elaborados através de consulta mais ou menos ampla podem ser considerados um produto daquilo que batizamos como *discurso (psico)pedagógico hegemônico*. Em si mesmos recriam as crenças e tensões do que hoje se opera reflexivamente, ou não, no campo educativo. Eles, como amostra do discurso hoje instituinte no campo da educação, articulam-se em tomo daquilo que batizamos de *ilusão (psico) pedagógica* (Lajonquiere, 1999), ou seja – lembrando Freud – de uma *crença* animada por um *desejo inconsciente*. Ela consiste em o adulto sonhar com uma intervenção educativa “natural” junto à criança ou, em outras palavras, em almejar a possibilidade de se intervir de maneira “adequada”, em que *adequação* e *naturalidade* conotam harmonia na relação adulto – criança, isto é, a possibilidade de se atingir algum objetivo considerado educativo sem perda, custo, entropia psíquica ou, simplesmente, sem a produção de um *suplemento*.

Os PCN se apresentam como um proposta curricular que visa não só “aggiornar” conteúdos de ensino senão também a mesmíssima lógica do funcionamento escolar. Semelhante pretensão é explicitada quando da apresentação da iniciativa – à diferença do acontecido até esse momento, estar-se-ia propondo uma nova forma de conceber a educação não só acorde com os temas de atualidade, mas também como superação dos impasses das “escolas” até então vigentes. Obviamente, o vilão da história é sempre uma educação que, embora nunca seja descrita com maior clareza, é apresentada como sendo “a tradicional”. Por outro lado, fica patente a intenção de se propor uma “nova” racionalidade escolar, ocasião de os PCN tratarem do que outrora chamava-se a “formação moral e cívica” das crianças, ou seja, do papel da escola na formação de futuros cidadãos.¹

A iniciativa governamental pretende colocar no eixo da “ética” o cotidiano escolar. Assinala quais seriam os pontos cegos das “experiências escolares de educação moral” ensaiadas até o momento, bem como propõe sua superação graças à operacionalização de uma ética dita “democrática”. A ética, definida como o conjunto de “reflexões sobre os princípios que fundamentam os valores”, seria – diferente de outrora – fruto da “reflexão e experiência” a partir dos “valores e atitudes que os alunos trazem” à escola.

1. Todos os termos e expressões grifados em nosso comentário foram tomados da *Apresentação dos Temas Transversais* para o 3º e 4º ciclos.

Em suma, a escola deve “democratizar as relações” – deve dialogar, dar explicações, dar razões do que se demanda às crianças no dia-a-dia – uma vez que “pesquisas psicológicas” demonstrariam que o desenvolvimento da moral infantil está em função da “articulação (intelectual e reflexiva) de uma vivência pessoal e singular com a experiência mais ampla da socialização”. Mais ainda, a proposta observa que “a escola deve empenhar-se na formação moral” pois “é mais um meio social além dos de comunicação de massas”.

Nesse contexto, cabe retermos que visa se substituir a legalidade escolar em nome das “ciências do comportamento” ao mesmo tempo que pensa o engajamento escolar na “formação moral” como sendo da ordem do *contingente* pois a moralização da infância não seria *intrínseca* à legalidade escolar.²

A ilusão (psico) pedagógica sonha o *ato de educar* no registro da *conaturalidade psicológica*, na qual a intervenção dos adultos, a legalidade escolar, desprovida de toda arbitrariedade, “faz relação” com a capacidade moral natural das crianças de exercitarem a ética em relação ao próximo. Em suma, por um lado, a relação do sujeito ao outro, ou seja, a dimensão da lei na *polis* está desprovida de qualquer estofamento jurídico e, por outro, as posições de adulto e criança com respeito à lei implicam só uma questão de relatividade psicológica mas de forma alguma uma *diferença* subjetivante.

A ilusão (Psico) pedagógica instaura, conforme detalhamos em trabalhos anteriores, a possibilidade de tornar a educação um *fato de difícil acontecimento*. Implica a *renúncia à educação* como sintoma de estrutura dos tempos contemporâneos.

Nesse sentido, preocupa-nos que os PCN não só “passem batido” por esta questão senão que, a despeito da boa vontade em

2. Quando se dá por sentado sem muita desconfiança que a escola “é mais um meio social além dos de comunicação de massas” (e este é obviamente a TV), por um lado, retira-se da escola o poder – outrora pensado como inalienável – de fazer aquilo que foi a sua razão de ser: a instituição moderna da infância, ou seja, o tempo de espera inerente à vida cidadã (a cidadania). A escola passa a funcionar a reboque os meios. Por outro lado, nossos colegas acabam de fato reduzindo o dispositivo escolar a um simples “meio de comunicação de massas” e dessa forma rifam a gestação da tão declarada cidadania ao mercado. Não enxergam, em suma, que *sujeito não é massa*, bem como *cidadão não é consumidor*.

contrário, contribuem dessa forma à deflação do estatuto simbólico do adulto em posição educativa perante uma criança. Assim sendo, endossam a tensão instaurada, decididamente no mundo cultural *yankee*, nestas últimas três décadas, no sentido do desaparecimento ou destituição da infância moderna, ou seja, daquela instituição precipitada subjetivamente de vez no *discurso* ou *laço social* há dois séculos e altamente operativa na passagem dos séculos XIX e XX.

A infância que hoje desaparece aos poucos é aquela que resultou – conforme assinalara P. Aries – de um longo processo produtivo solidário da paulatina instalação histórica da escola e da família burguesa, como fortes dispositivos discursivos da vida cotidiana. Infância, escola e família estão imbricadas e, portanto, o desaparecimento da primeira corresponde à dita crise atual das outras duas.

Assim, parece-nos que o fato de ter-se tornado praticamente impossível a produção institucional da infância é solidário da impossibilidade, hoje, declarada por um lado, pelos docentes na tarefa de escolarização em massa e, por outro, pelos pais na criação de seus filhos. Isto é: tanto as escolas quanto os pais – digamos – cumprem as suas tarefas sem grandes contratempos, reclamos ou percalços existenciais à medida que a noção de infância opera no imaginário social. E vice-versa: as crianças usufruem psicicamente do tempo próprio à infância na proporção da efetividade simbólica do dispositivo educativo escolar, bem como do estofo simbólico da *assimetria* adulto – criança, precipitados no laço social moderno.

Falarmos do esgotamento da infância moderna não significa sustentarmos que hoje assistimos a uma simples alteração na representação social de uma infância, como idade natural da vida humana. Ao contrário, trabalhamos com a tese radical de que cada momento histórico engendra ou institui precisamente sua humanidade específica. A *subjetividade infantil* é pensada como a série de operações psíquicas que a “criança” é demandada a realizar enquanto efeito educativo de dispositivos sociodiscursivos que visam a produzi-la, custodiá-la e promovê-la ao estatuto seguinte, a juventude – porta de entrada à cidadania do adulto letrado. Assim definida, essa é a infância que precipitou decididamente há 100 anos.

A matéria-prima para a produção da infância é, como dizia Lacan, o *cachorro humano* embora a humanidade não esteja, de fato,

dada nele em potência. Sobre essa matéria biológica, indeterminada enquanto humana, mas também impossível em ser animal,³ as práticas modernas de educação e família nuclear burguesa e escola “tradicional” instituem a infância como quarentena prolongada do mundo adulto do sexo, do trabalho e da política.

Desse processo instituinte resulta não só a *infância*, como *tempo de espera* a ser usufruído, por seres mais ou menos pequenos, senão também o *real da infância*, ou seja, o excesso, o suplemento de produção, o desejo sexual e *infantil*, corrosivo das condições de possibilidade da mesmíssima *realidade da infância*. Esse real que não cessa de não se inscrever, ao dizer do psicanalista, relança uma e outra vez o processo de institucionalização da infância. Justamente, a folclórica legalidade cotidiana da família e da escola precipitada na virada do século XIX em torno da *assimetria discursiva adulto criança* continha também em si mesma a possibilidade, isto é, a tensão, de operar a recuperação metafórica ou, se preferirmos, o deferimento sublimatório desse suplemento de produção.

A *infância moderna*, longe de sofrer – nos dias que correm a velocidades diferentes segundo as latitudes – uma inflexão ou extensão semântica – fica simplesmente prestes a desaparecer como *realidade psíquica*, uma vez que o desarranjo ou desproporção no plano das práticas discursivas contemporâneas revela-se incapaz de metaforizar o real produzido pelo mundo “adulto”. Assim, ela fica à mercê de retornar, já não mais de forma invertida como toda mensagem recalçada.

A modernidade acabou inventando a infância bem como a família nuclear da qual as crianças devem sair para entrar na escola e nela passar boa parte do tempo à espera de sua vez no mundo adulto, aquele onde se trabalha, se opina e se consume. A infância se desdobra em duas: a “criança” e a sua “psicologia” ficam recalçadas na intimidade da casa, enquanto o “aluno” frequenta a escola. As “crianças alunas”, eximidas de dar opinião e exiladas do sexo e da política, passaram a trabalhar sem por isso receber uma remuneração como seus pais e professores assalariados. O fruto desse trabalho diferente é vir

3. A *humanidade* não está dada em potência no organismo, está em germe no campo da palavra e da linguagem. No entanto, a *animalidade* também não é um dado para o organismo “humano”. Mais ainda, ela é de fato um destino impossível para o homem. Isso não significa, porém, que nós, homens, possamos fazer *barbaridades* como a história bem ilustra. Veja-se de nossa autoria *Itard vitor!!*

a ser um adulto letrado, um cidadão num futuro, para assim mais uma vez dedicar-se ao trabalho. Entretanto, há uma diferença nada desdenhável do ponto de vista psíquico para as crianças. Como reconcluiu do que dissera uma criança belga⁴ numa entrevista projetada em vídeo por um colega num evento acadêmico: embora ser adulto não nos liberte do trabalho, ao menos entranha a possibilidade de falarmos, engajarmo-nos, em nome próprio na pólis.

A escola precipita um dispositivo discursivo, portanto, arbitrário que metaforiza segundo um figurino moderno a diferença no real do tempo uma vez que irreversivelmente toda criança advém ao mundo sempre depois dos adultos. Essa operatividade metafórica implica o tempo da espera de uma recompensa sempre a ser sonhada. Assim, o engajamento do candidato no trabalho escolar é movido a *desejo*. Diferente seria se o “prêmio” pelo esforço fosse de um outro estofado, por exemplo, qualquer figuração terrena e material da “felicidade”. Neste caso, como o prêmio seria o *não desejar*, então, a legalidade do dispositivo educativo dissipa-se.

A *promessa* do desejo, o tempo psíquico da espera, dissipa-se quando o dispositivo discursivo que tenta bordejar a diferença no real do tempo entre o adulto e a criança, revela-se não metafórico. Para ele produzir efeitos de metáfora deve estar articulado em torno de uma falta de relação, ou seja, de uma assimetria arbitrária, não natural, que não obedece a razões necessárias – “*é assim mas que poderia ser de um outro jeito: é só querer*”. Na proporção de “algo” faltar, o dispositivo é

4. Por ocasião da *Biennale de l'éducation et de la Formation*, em Paris, em 2000, tivemos a oportunidade de presenciar o seguinte. Um adulto pergunta a uma criança de aproximadamente 8 anos como era seu dia-a-dia escolar. O simpático garoto começa a responder parodiando as solicitações da professora no sentido de a sala debruçar-se sobre cada tarefa solicitada uma e outra vez com maior rapidez. O adulto entrevistador reitera sempre a mesma pergunta cada vez que a criança descreve a tarefa solicitada pela professora – “*e agora vocês passam a fazer quê?*”. E assim o garoto volta a parodiar a demanda professoral. A cada vez reitera com maior rapidez a chamada de ordem “*façam rápido, por favor!*”. A cena vai ganhando em comichidade até que o entrevistador pergunta: “*e tudo isso para quê?*”. A criança responde: “*para virmos a ser gente grande*”. “*Mas... diga-me o que a gente grande faz?*” – emenda nosso colega. “*Pois, os adultos trabalham*” – o menino engata. Entrevistador: “*E, então, cadê o ganho?*”. E a resposta do garoto não se fez esperar: “*Pois bem, quando se é gente grande, ao menos pode-se falar*”.

passível de fazer desdobrar o suplemento, o infantil, efeito de toda operação simbólica instituinte.

Ora, na medida em que os adultos passam a se iludir com “relações adequadas”, passam a sonhar a intervenção familiar ou escolar junto à criança na dimensão do necessário, da complementaridade. Assim, aparecem aos olhos infantis como seres não movidos a *desejo* mas a *necessidades* mais ou menos explicáveis. O adulto passa a confundir a criança com seu próximo – um outro adulto na *pólis*, respeito do qual deve – um engajamento ético no diálogo sempre renovado em torno do que a ambos escapa de forma estranha e inquietante. Perdida a diferença movida a desejo entre o adulto e a criança, ambos passam a ficar *tête-à-tête*, cada um esgrimindo justificativas supostamente umas mais explicáveis que as outras até que as “ciências do comportamento” façam ponto de basta racional. Assim, a criança perde toda referência simbólica que lhe ajude na sua travessia de um lado ao outro no campo da linguagem e da palavra. Passa a ficar à deriva.

Um adulto pode se dispor a dialogar sobre tudo com uma criança, mas sempre haverá um ponto que a ela escapará – o ponto de vista do adulto. O adulto não pode compartilhá-lo nem que assim o queira, pois escapa a ele o que essa criança representa inconscientemente. Isso que lhe escapa faz suplemento inevitável de relação, escapa, portanto, a qualquer democratização das relações. O adulto pode fazê-lo *diferir* quando o reclama para si em nome do desejo que o habita e, dessa forma, acaba balizando a *castração* para a criança. Ou, pelo contrário: pode impossibilitar a sua metáfora tentando a sua impossível reabsorção num *logos* qualquer e, assim, inscrever sua intervenção educativa no registro *da frustração*.

Dessa forma, afirmamos que qualquer iniciativa no sentido de se alterar a lógica de funcionamento escolar, com vistas em equacionar a dita crise que hoje a assola, deve contemplar uma análise sobre o caráter da imbricação escola – infância, bem como do estatuto psíquico da mesma para uma criança. No entanto, infelizmente, não parece ter sido contemplada na hora de as autoridades pretenderem reverter o panorama da educação escolar brasileira.

Ao nosso entender, a iniciativa tanto revela-se incapaz de conseguir efeitos na direção pretendida quanto, mais ainda, impossibilita que se opere um desdobramento fértil da crise escolar e, por-

tanto, uma reinstitucionalização da realidade da infância. Não estamos propondo um retorno a velhas formas escolares, pois o tempo passado não pode ser reexperimentado. Só pretendemos alertar para o fato de que aquilo que hoje diagnosticamos como crise escolar – violência, recusa dos estudos etc. – está atrelado à deflação do tempo da infância e, portanto, ao descompasso do cotidiano escolar com respeito à *ética do desejo*, à lei da *castração*. Assim, é ilusório o reclamo dos especialistas em clínica e educação de que as crianças respondam como outrora à demanda escolar quando os adultos passam a sonhar a infância no registro do naturalmente necessário, seja para hoje ou para o amanhã.

Talvez seja possível atualizar a legalidade desejante que outrora tomava conta da escola “tradicional”, a despeito das alterações introduzidas no sempre anedótico folclore escolar. Por sinal, talvez, o primeiro passo nesse sentido seja o de reconhecer que, simplesmente, hoje desejamos acabar com a legalidade escolar de outrora, no lugar de nos alienar, perante as crianças, na tentativa de justificarmos essa nossa ignorante pretensão em nome da ciência.

Referências bibliográficas

COREA, C.; LEWKOWICZ. *Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1999.

DE LAJONQUIERE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara. *Estilos da Clínica*. Revista sobre a Infância com Problemas, v. 5, n. 8, 2000, p. 183-189.

_____. Itard victor !! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A Educação de um selvagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.