

UFSM

Dissertação de Mestrado

**A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE LIPMAN: UMA
CRÍTICA A PARTIR DA HERMENÊUTICA**

Adriana Carlosso Irion

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005



A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE LIPMAN: UMA CRÍTICA A PARTIR DA HERMENÊUTICA

por

Adriana Carlosso Irion

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE LIPMAN: UMA
CRÍTICA A PARTIR DA HERMENÊUTICA**

elaborada por
Adriana Carlosso Irion

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan - UFSM
(Presidente/Orientador)

Profa. Dr. Sérgio Sardi - PUC

Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira – UFSM

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti – UFSM (suplente)

*“Eu estou, à procura dos vestígios
de uma razão que reconduza,
sem apagar as distâncias que una,
sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador,
que entre estranhos torne reconhecível o que é comum,
mas deixe ao outro a sua alteridade”.*

(Habermas, 1993, p.112)

AGRADECIMENTOS

A Deus...

Obrigada por me ensinar que o importante
não é ser uma pessoa de sucesso, mas sim, de valor...

À minha família...

Em especial à minha filha, Thayara, pelo amor incondicional,
que respeitou a escolha, que compreendeu a distância,
as infindáveis horas de estudo...

Reconheço que foi difícil, mas provamos que não é impossível...

Aos meus pais...

Agradeço a vocês a possibilidade desta conquista,
a confiança depositada, as palavras de incentivo,
a disponibilidade desprendida, enfim,
a privação de sonhos em favor dos meus...
A vocês... dedico esta conquista...

Ao professor Amarildo Trevisan...

Ao senhor que, um dia, esteve em meu lugar
e compreende a minha alegria,
que cresceu no seu saber e se dispôs a dividi-lo comigo,
que guiou as minhas mãos enquanto elas ainda estremeciam
na insegurança do meu aprender,
que já me ocultou muitas respostas,
mostrando-me o quanto sou capaz de encontrá-las.
O senhor é e sempre será este alguém a quem muito devo
pelo que sou hoje e pelo que ainda poderei ser amanhã.

À banca examinadora...

Pela disponibilidade, interesse e contribuição valorosa
para o enriquecimento de meu trabalho...

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1 Abordagem Hermenêutica da Docência	5
2 A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE MATHEW LIPMAN	9
2.1 Docência: Aproximações Teóricas	9
2.2 Discurso da Formação Docente	17
2.3 A Comunidade de Investigação como Lugar da Atividade Docente	24
3 DO ILUMINISMO À PÓS-MODERNIDADE: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO E DA INFÂNCIA	31
3.1 Modernidade: Reflexos na Construção Docente	31
3.2 Conceituando Infância através dos Tempos	40
3.3 Implicações na Educação, Infância e Docência.....	45
3.4 A Docência de Filosofia e suas Interfaces com a Infância	50
4 O CONCEITO DE DIÁLOGO NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA HABERMASIANA	54
4.1 Hermenêutica Filosófica	54
4.2 A Experiência Hermenêutica e a Docência	61
5 A RAZÃO COMUNICATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE UMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
BIBLIOGRAFIA	86

RESUMO

A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE LIPMAN: UMA CRÍTICA A PARTIR DA HERMENÊUTICA

Autor: Adriana Carosso Irion

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

O presente trabalho busca aprofundar a discussão em torno da docência no Programa de Lipman e sua relação com a formação do profissional da educação mais crítico, reflexivo, liberto de concepções puramente científicas. O estudo discute a formação docente, proposta pelo programa, no sentido que esta apresenta-se, muitas vezes, presa a fórmulas e modelos que mantêm o professor em uma condição alienante. Dessa forma, o presente trabalho ancora-se na teoria habermasiana, devido a essa permitir a abertura ao diálogo. Como uma maneira de reformular o problema, sob a perspectiva de análise da teoria da ação comunicativa. As bases teóricas desse trabalho hermenêutico estão na reconstrução, empreendida por Jürgen Habermas e Matthew Lipman, para que se possam analisar e aprofundar os conhecimentos de uma forma esclarecida. Frente a esta realidade, é recomendável rediscutir a docência do programa de Lipman, não no sentido de negá-la, mas de reconstruí-la, sem intenções utilitárias e mercadológicas, na busca de novas referências para a docência.

Universidade Federal de Santa Maria

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado em Educação

Santa Maria, 14 de julho de 2005

ABSTRACT

TEACHING IN THE LIPMAN'S PROGRAM: A CRITIC STARTING FROM THE HERMENEUTIC

Author: Adriana Carlosso Irion

Advisor: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

The present work search to deepen the discussion around the teaching in the Lipman's Program and its relationship with the formation of the professional of education most critical, reflexive formation, free purely of scientific conceptions. The study discusses the educational formation proposed by the program in the sense that it is comes a lot of times arrested to forms and models that it maintains the teacher in an alienating condition. In that way the present work if it anchors in the habermasian theory should allow the opening to the dialogue, as form of reformulating the problem under the perspective of analysis of the theory of the communicative action. The theoretical bases of that hermeneutic work are in the reconstruction undertaken by Jügem Habermas and Matthew Lipman so that she can analyze and to deepen the knowledge in an illustrious way. Front this reality, it is advisable discuss again the teaching of the Lipman's program, not in the sense of denying it, but of reconstructing it, without utilitarian and merchandising intentions, in the search of new references for the teaching.

Federal University of Santa Maria

Course Of Masters Degree in Education

Dissertation of Master's Degree in Education

Santa Maria, Jul, 20th, 2005

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A complexidade e a pluralidade do mundo contemporâneo acabaram por fazer recrudescer uma tendência que se alicerça desde o final do século passado: as intensas mudanças sociais, tecnológicas e culturais transformaram as certezas do mundo moderno em incertezas que, hoje, são intrínsecas ao tempo vivido; nada mais é seguro. Em face disso, o resultado é um desnorteamento coletivo que se reflete, inclusive, na práxis docente.

Nessa era em que as dinâmicas sociais transmutam-se mais rapidamente do que os olhares tecnocráticos conseguem acompanhá-las, oportuniza-se uma discussão sobre o modelo de docência, proposto no programa de Lipman, identificando as ambigüidades, causadas pelos pressupostos já existentes acerca do trabalho do professor, que vão configurar uma racionalidade técnica que submete esse trabalho a uma divisão tal qual àquela que é comum ao trabalho fabril.

Lipman preconiza uma lógica que acaba colocando, de um lado, o trabalho intelectual, previamente elaborado por especialistas; de outro, o trabalho manual daqueles que, não sendo especialistas, terminam excluídos do processo de planejamento pedagógico, limitando-se a aplicar o que lhes foi transmitido nas atividades de capacitação.

Essa visão de capacitação, como pretende Lipman, tende a apenas reproduzir modelos, idealizados através de manuais, eximindo-se de estimular uma leitura das entrelinhas dos problemas do mundo e da vida dos educandos e dos educadores.

Partindo desse enfoque, busca-se atentar para a necessidade de uma revisão dos fundamentos dessa proposta. Silveira (2003, p.15) afirma sobre o programa de Lipman que este “transforma os professores que o aplicam em verdadeiros trabalhadores alienados, subestimados em sua capacidade intelectual, reflexiva, crítica e criativa, e dispensados de pensar com autonomia”.

Diante disso, a oportunidade que se apresenta é a de problematizar sobre a necessidade da docência voltar-se para uma formação mais crítica e reflexiva, liberta de concepções, puramente científicas.

Toma-se, como referência inicial, a obra do professor Matthew Lipman, pioneira na proposta de uma Filosofia para Crianças, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Lipman, que ressalta a importância do "pensar sobre o pensar", sinaliza uma forma de aprimorar os conhecimentos de forma dialógica, instigando a troca de idéias com seus pares, com a intenção de aprender mutuamente, favorecendo a construção de pensamento, a partir de uma pluralidade de saberes.

No programa de Lipman, não é perceptível uma intenção de alcançar, através da comunidade de investigação, algum consenso sobre qualquer assunto. A abordagem se propõe a enfatizar, principalmente, a discussão do texto "Preparando os Professores para Ensinar Pensar", retirado do livro *A Filosofia vai à Escola*, de autoria do próprio Lipman.

Em contraponto, este trabalho referencia-se também nas teorias de Jürgen Habermas, considerado um dos mais importantes e influentes filósofos desde a década de 1970, cujas raízes teóricas alicerçam-se na tradição do pensamento alemão, de Kant a Marx, e dos críticos da Escola de Frankfurt, de quem ele é considerado hoje um dos principais estudiosos.

Em Habermas, foram encontrados argumentos, constantes nas propostas apresentadas no texto "Hermenêutica Filosófica. Leitura Tradicionalista e Leitura Crítica", extraído do livro *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Neste, Habermas salienta a existência de um diálogo entre a hermenêutica filosófica e todos os envolvidos no processo educativo, recuperando as tradições e sua significação.

Considerando a importância do tema, busca-se esclarecer alguns contrapontos da modernidade e desafios da pós-modernidade, possibilitando uma análise da formação dos professores no programa,

para que não se favoreça uma formação apenas reprodutivista, caracterizando o processo seletivo e unilateral da razão.

O trabalho não visa esgotar a discussão da docência do Programa de Lipman, mas levantar alguns problemas de sua concepção e, ao mesmo tempo, indicar algumas perspectivas para aprofundar essa discussão.

No intento de contribuir para a ampliação das possibilidades de reflexão sobre a Educação, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: *O modelo de docência, preconizado no Programa de Lipman, contribui, efetivamente, para o desenvolvimento de uma Educação, baseada no pensamento crítico?* Dessa forma, a presente proposta se ampara na teoria habermasiana, pelo fato desta permitir a abertura ao diálogo com o mundo da vida, possibilitando a leitura esclarecedora dos “fundamentos” que permeiam a docência. Cabe destacar que, embora Jürgen Habermas não discuta, diretamente, a questão educativa, sua teoria pragmática-lingüística, baseada na intersubjetividade¹, traz aportes teóricos de suma importância para a dimensão pedagógica, instigando novos saberes a partir da experiência dos sujeitos.

¹ Intersubjetividade: interação entre diferentes sujeitos, que constitui o sentido cultural da experiência humana. O problema da intersubjetividade está relacionado à possibilidade de comunicação, ou seja, de que o sentido da experiência de um indivíduo, como sujeito, seja compartilhado por outros indivíduos. Trata-se de noção encontrada contemporaneamente na fenomenologia e na filosofia analítica da linguagem, com o objetivo de superar o subjetivismo e o solipismo (JAPIASSÚ, M; MARCONDES, D, 1996, p.146).

É pertinente destacar as idéias centrais, a serem discutidas nesta pesquisa. Salienta-se, como objetivo geral, analisar o modelo, preconizado pelo Programa de Lipman, avaliando sua contribuição para uma educação crítica. Como objetivos específicos, pretende-se: destacar características históricas do iluminismo, responsáveis por reflexos na infância e na formação docente contemporâneas; apresentar reflexões sobre a docência, baseadas na interpretação hermenêutica habermasiana; apontar os reflexos, na docência, de uma educação para o pensar, segundo os aportes da racionalidade comunicativa.

1.1 Abordagem Hermenêutica da Docência

O trabalho é estruturado a partir de uma pesquisa bibliográfica, capaz de prover referenciais teóricos para a discussão subsequente. Como atitude metodológica, utiliza-se a hermenêutica filosófica de Habermas, ou seja:

Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange um único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido. A pretensão de universalidade da hermenêutica nasce precisamente desta tendência" (HABERMAS, 1987, p.105).

Desta forma, valoriza o contexto no qual os indivíduos estão inseridos e a dimensão intersubjetiva, que deve fazer parte da práxis educativa, objetivando sujeitos mais humanizados e reflexivos. É

necessário ter o discernimento de que a expressão *hermenêutica filosófica* refere-se, basicamente, ao ser sujeito, isto é, a uma experiência ontológica e, nesse sentido, dá-se antes da reflexão sobre a totalidade.

O encaminhamento das discussões segue as caracterizações hermenêuticas. A pesquisa procura realizar uma análise crítica da docência no Programa de Matthew Lipman. Tal investida se coloca como alternativa de iniciar um trabalho, comprometido com uma educação para o pensar, a fim de propiciar um aprofundamento teórico da discussão. A atitude hermenêutica é um esforço interpretativo contínuo, sendo que é proposta por um interesse cognoscitivo prático, devido à sustentação da intersubjetividade transparente da qual depende a ação comunicativa.

Ao apresentar a versão gadameriana, a hermenêutica contrapõe-se ao ponto de vista reducionista do iluminismo, pois esta se encontra situada no mundo da linguagem que não é separado do pensamento. É meio pelo qual se efetiva a compreensão e se realiza o diálogo, concretizando o conhecimento experienciado. Nesta perspectiva, questiona-se estar a docência preparada para reconstruir a práxis pedagógica, a partir de uma comunidade filosófica, permeada pela ação dialógica e a dimensão hermenêutica reconstrutiva.

Apresenta-se a habilidade de Habermas em ajudar a detectar certas patologias, ao longo do processo de modernização que causa o

retraimento da razão comunicativa, frente aos avanços da razão instrumental. Nesse contexto, a discussão propõe novos horizontes, para a interpretação das racionalidades que permeiam a docência, na tentativa de instigar, no professor, o compromisso com uma educação para o pensar crítico.

Na busca de configurar uma visão geral do problema de pesquisa, o trabalho está dividido em seis capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as considerações introdutórias, o problema de pesquisa e a delimitação do tema a ser tratado. Apresentam-se, também, os objetivos a serem alcançados com a discussão promovida.

O segundo capítulo traz o problema central da discussão que é a docência, no programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. O estudo também procura caracterizar a metodologia do programa de Lipman, no sentido de promover uma reflexão sobre sua dimensão ideológica e de universalidade.

No terceiro capítulo, tenciona-se contextualizar a docência, no cenário mais amplo da discussão entre modernidade e pós-modernidade, através de um aprofundamento teórico sobre a temática central. Essa discussão implica a crítica ao processo de racionalização, como reificação, e na libertação do docente da visão cientificista, em função da crise da racionalidade que assola a cultura educativa

contemporânea e os novos desafios, estabelecidos pela pós-modernidade. Além disso, discute-se também a questão da infância e suas interfaces com a docência.

No capítulo seguinte, propõe-se lançar mão dos instrumentos de análise da hermenêutica filosófica, para evidenciar como é possível, por intermédio do diálogo, restabelecer as condições e possibilidades de refletir sobre a docência. Busca-se trabalhar, a partir da ótica da hermenêutica, que promove a interpretação dos enunciados teóricos e metodológicos que tornam viável o desenvolvimento da compreensão da sociedade, desestabilizando as experiências pedagógicas, enclausuradas na razão instrumental

O quinto capítulo almeja apresentar um esboço da reformulação do problema, sob a perspectiva de análise da teoria da ação comunicativa. Nesta etapa, o texto sinaliza para a percepção da nova moldura paradigmática, fundamentada na linguagem e na razão comunicativa, que visa à construção de consensos, permeados pelas bases de entendimento.

Finalizando, são apresentadas as conclusões das investigações, realizadas ao longo da pesquisa.

2 A DOCÊNCIA NO PROGRAMA DE MATTHEW LIPMAN

2.1 Docência: Aproximações Teóricas

Neste capítulo, discute-se a docência no Programa de Mathew Lipman, sem a pretensão de buscar soluções, mas partindo da premissa de que uma postura filosófica, na educação, pode contribuir para a formação da opinião pública².

O contexto cultural que, no presente momento, serve de fundo à discussão, é o do século XXI, marcado pela presença das incertezas e da hiperespecialização do conhecimento, devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos da esfera social.

Se, por um lado, a sociedade questiona a presença da filosofia na esfera pública, a visão habermasiana julga procedente esse questionamento, pois, de fato, existem concepções que não admitem que a filosofia seja associada a problemas concretos, deixando a segurança das torres de marfim acadêmicas e envolvendo-se no debate acerca de questões atuais. No entanto, essa mesma sociedade vive, hoje, uma crise paradigmática, com suas concepções sendo questionadas, e exigindo mudanças que refletem suas incertezas e insegurança.

² Expressão cunhada na segunda metade do século XVIII, derivada de “opinion publique”. Designa o que se falava até então de “mundo dos leitores”, de “todo o mundo”, ou também simplesmente de “mundo”, mas em ambos os casos, trata-se de um “público que julga”, um modo de ver da multidão, que é questionável no cerne (HABERMAS, 1984, p.40-41).

No final dos anos 60, o professor norte-americano Matthew Lipman criou o Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar, em New Jérsei, Estados Unidos. Seu objetivo era estimular o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

Lipman (1990, p.34) ressalta que "o maior desaponto da educação tradicional é o seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade". Seu pressuposto básico é o de que a educação, chamada "tradicional", centrada na transmissão de conhecimentos, é incapaz de produzir crianças racionais.

Segundo a proposta do Programa de Lipman, é preciso substituir o modelo tradicional de educação, baseado no paradigma-padrão da prática educativa, pelo paradigma da "educação para o pensar" – ou paradigma reflexivo da prática educativa crítica. Este novo paradigma preconiza a educação como resultado de um processo de investigação, no qual o docente participa como orientador, pois a ênfase não está na aquisição de informações, mas na percepção das relações, contidas nos temas investigados.

Segundo Lipman (1990, p.38), "o espírito da descoberta", deve fazer parte do fazer pedagógico docente. Dessa forma, essa proposta tem, como eixo central, o diálogo³.

³ Na perspectiva de Matthew Lipman "o diálogo busca harmonizar-se com a lógica" (2001, p.31-32). O diálogo é uma forma de investigação, e como seguimos a investigação para onde ela conduzir, não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional. Nem tampouco aqueles que participam de um diálogo necessariamente deixam de elaborar argumentos a fim de convencerem os outros participantes da honestidade das suas convicções (idem, p.340).

Atualmente, o programa está sendo desenvolvido em mais de 50 países do mundo, inclusive no Brasil, desde a década de 1980, quando foi implantado em São Paulo. Existem práticas, ligadas ao Programa Filosofia para Crianças, em praticamente todos os Estados brasileiros, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, a aceitação da proposta Filosofia para Crianças foi maior entre as escolas particulares, devido ao fato de as escolas públicas não contarem com recursos financeiros para compra de material.

Para Silveira (2001, p.32) "a verdadeira vocação do Programa não era propriamente social, mas comercial". O autor salienta que o programa reflete uma educação elitista e utilitarista, deixando à margem as escolas públicas. Nesse entendimento, a natureza econômica impede, já de início, a implantação da proposta para a maioria da população estudantil. Entretanto, esse problema foi minimizado pela iniciativa de Marcos Lorieri⁴ que se interessou pelo Programa e tornou-se o principal responsável pela sua introdução na rede pública de ensino, ainda que, a princípio, como projeto piloto.

Outra dificuldade da implantação do Programa de Lipman, no Brasil, reside na rotatividade dos docentes, uma vez que não se constitui em componente curricular oficial e obrigatório do Ensino Fundamental. Essa variante causou uma fragmentação no processo, frente à incerteza de que os novos professores poderiam dar

⁴ Professor de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, também assistente Técnico da Segunda Delegacia Regional de Ensino da capital (Dreacap-2) com jurisdição sobre as escolas da Zona Leste de São Paulo.

continuidade ao trabalho.

Por sua vez, as universidades também se mostraram reticentes quanto ao programa, em particular os cursos de Filosofia, fato que, segundo Silveira (2001), representou um dos maiores obstáculos à sua expansão no país.

Além de tudo, foram percebidas resistências, por parte dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, quanto a assumirem uma proposta pedagógica diferenciada, sem os necessários conhecimentos filosóficos, que lhes dariam suporte para discernir entre as diferentes discussões filosóficas.

Se, por um lado, Lipman não desconsidera a importância do conhecimento da disciplina, por outro, ressalta “que não se pode admitir que o mero conhecimento de uma determinada matéria assegure competência no seu ensino” (1990, p.44). O argumento de Lipman é o de que o trabalho não requer fundamentação filosófica específica, mas a habilidade de utilizar, corretamente, a metodologia e o material didático.

Em “A Filosofia vai à Escola”, ao analisar o exercício da docência no ensino da Filosofia para crianças, Lipman (1980) preconiza, em sua proposta, que a principal tarefa do professor é organizar o tipo de discussão que permita aos participantes adquirir algumas regras, bem como algumas abordagens dos problemas que

estejam sendo discutidos. O docente, na visão de Lipman, deve saber identificar as habilidades que estão sendo exigidas em cada situação, a fim de estimular o seu desenvolvimento e a sua aplicação cada vez mais competente. A função do professor passa a ser, então, a de acompanhar e vigiar o desempenho lógico dos alunos, atuando como facilitador e orientador das discussões, através das quais ocorre a aprendizagem do pensar, de acordo com a referida proposta.

No Programa de Lipman, o professor não é um *conteudista*, nem um juiz que avalia pensamentos ou as falas de seus sujeitos. Entretanto, a intervenção do professor ocorre como membro da Comunidade de Investigação, no sentido de realizar considerações relevantes para o debate e que não tenham sido pautadas. Nesse programa, o docente deve ter o cuidado de não explicitar seu ponto de vista, para não incorrer no risco da doutrinação, uma vez que a ênfase está na discussão. Nas palavras de Lipman, “o professor deve ser auto-retraído filosoficamente e contudo pedagogicamente forte” (1990, p.207). Essa forma de compreender o papel do docente, no entendimento do professor norte-americano, está relacionada ao método socrático (ironia e maiêutica), que deriva da idéia de espelho.

A questão da doutrinação torna-se efetiva, quando o professor assume procedimentos metodológicos mais diretivos. Como não se pode negar que essa situação se concretize na prática docente, cabe ao professor administrar os riscos, inerentes à especificidade de sua função, posicionando-se diante de alguma situação.

Uma premissa básica reside no fato de que uma tomada de posição, pelo professor, não deve se confundir com manipulação ou propaganda ideológica, mas com o efetivo exercício de proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos necessários, para que tenham condições de discernir e fazer escolhas em relação aos valores em pauta.

No programa de Lipman, não há preocupação com transmissão de conteúdos, pois, uma vez internalizada a ideologia dominante, sua crítica e seu desmascaramento, tenderia a reduzir-se a um conflito, meramente psicológico, preservando a ideologia, propriamente dita. Nas palavras de Lipman (1990, p.207), “o professor deve ser auto-retraído filosoficamente e, contudo, pedagogicamente forte”. Assim, sua recomendação é de que o risco da doutrinação não signifique que a educação possa ou deva ser uma prática neutra, quanto à transmissão de valores, pois, quem quer que ensine, ensina valores.

No Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar⁵ há dois tipos de cursos preparatórios. Um deles destina-se à formação de monitores e o outro é dirigido aos professores que atuarão, diretamente, em sala de aula.

A capacitação dos professores se dá em três etapas: a primeira

⁵ É o resultado de um processo de investigação do qual o professor, despido de sua infabilidade, participa apenas como orientador ou facilitador, pois o enfoque não está mais na "aquisição de informações", mas na percepção das relações contidas nos temas investigados". O que se pretende é que os alunos "pensem", "reflitam" e "desenvolvam cada vez mais o uso da razão, bem como sua 'capacidade de serem criteriosos" (LIPMAN, 2001, p.29).

fase, denominada "exploração do currículo", consiste em uma oficina para formação de docentes. Na perspectiva de que os professores "experenciem o estágio da mesma forma que farão com seus alunos" (LIPMAN, 1990, p.177), os membros da oficina começam a vivenciar uma comunidade de experiência compartilhada, primeiro passo para a comunidade de investigação.

A segunda fase é o "estágio modelador", em que o monitor entra, na sala de aula, junto com o professor recém-preparado, para mostrar-lhe o que fazer. De acordo com Lipman, "a pedagogia dos monitores com os adultos pode lhes soar como difícil de transferir às crianças na sala de aula". Dessa forma, o monitor assume a regência que, mais tarde, será do docente, para demonstrar-lhe como tratar a matéria. Essas sessões modeladoras acontecem esporadicamente, a partir do momento em que o professor começa a aplicar o Programa. Após essa fase, tem início a última etapa, a da capacitação dos professores, denominada "estágio de observação", que representa o processo de capacitação dos professores de Filosofia para Crianças.

Lipman (1990, p.181) ressalta que o término do treinamento "não significa que o professor se tornou um filósofo, mas é prova da competência do professor em dirigir uma discussão filosófica". Como a formação filosófica não é necessária, os cursos de capacitação não se preocupam em proporcioná-la aos docentes. Sendo assim, as discussões se baseiam quase que, exclusivamente, nos textos do próprio Lipman e de seus colaboradores. Desse modo, fica explícito o

verdadeiro sentido da capacitação, na versão de Lipman, que é a de esclarecer aos participantes, superficialmente, a fim de convencê-los de sua legitimidade.

As idéias de Matthew Lipman alertam que o eixo da formação de professores oscila em dois extremos. Inicialmente, acreditava-se que o docente deveria somente dominar os conteúdos, sendo que, muitas vezes, este não sabia como ensiná-los a seus alunos. Com o passar do tempo, o eixo gira para o lado oposto, em que o importante passa a ser a metodologia e não mais o conhecimento. Na prática, portanto, não é o equilíbrio entre conteúdo e procedimentos metodológicos que está sendo viabilizado, mas a primazia destes últimos sobre os primeiros.

Nesse sentido, Lipman retoma à racionalidade técnica que marcou os cursos de formação de docentes, durante décadas, com sua proposta de capacitação, pois considera que o fundamental é que os professores dominem os procedimentos técnicos. Essa é a razão pela qual não há restrições quanto a professores, não formados em Filosofia, a trabalharem com o Programa.

Uma importante reflexão desse enfoque leva à percepção de alguns equívocos, alusivos à forma como Lipman trabalha com a idéia de modelo e treinamento a ser seguido. Embora tenha a proposta lipmaniana como uma referência, ela traz resquícios de teorias reprodutivistas, oferecendo espaços, muitas vezes, para sustentar um ensino utilitarista e mecanizado, não priorizando uma compreensão

ampliada da racionalidade. Assim, é preciso ter o discernimento de não cair em extremos e banalidades, nem privilegiar os métodos e modelos pré-definidos, como acontece com alguns pontos do programa de Lipman que valorizam a padronização e a homogeneização das práticas docentes.

Nesse contexto, Lipman confere à Filosofia um caráter autônomo e auto-suficiente, perante as demais disciplinas, exercendo reflexos no docente, já que este torna-se mero executor do Programa, cujo significado mais amplo lhe escapa à compreensão. Em face disso, o programa fica sujeito a críticas, quanto à legitimidade da proposta de formação de professores diante das instituições de ensino.

Com o propósito de maximizar a discussão sobre a docência, apresentam-se, a seguir, considerações, centradas na formação docente, fomentando a necessidade de pensá-la como uma profissão reflexiva.

2.2 Discurso da Formação Docente

A docência é o tema central desta pesquisa, no sentido de encaminhar uma discussão crítico-reflexiva que conduza a reflexão para além das clivagens tradicionais, configurando a formação de docentes em uma tendência reflexiva, como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal/profissional dos professores.

Sobre esse aspecto, a temática da docência é de suma importância, por reconhecer que esta não deve ser considerada apenas uma tendência da moda, mas ser profundamente revista e considerada, de forma a valorizar a profissão docente.

A partir desse ponto, apresentam-se alguns elementos teóricos para trabalhar com a questão da docência, com vistas a uma educação reflexiva. Sacristán (1999) chama a atenção, inicialmente, para a ação, genuinamente humana, que é sempre reflexiva. Ou seja, possui efeitos duradouros na pessoa que o realiza e não somente no meio em que se desenvolve. Assim, todo ser humano é considerado por aquilo que faz, pelo modo como age. De acordo com Sacristán (1999, p.100), “descobrir a importância do pensamento dos professores é como dar-se conta de que respiramos, quando havíamos perdido a sensação revigorante da atmosfera limpa”. Argumenta-se que o pensamento é inerente à ação humana. Em consequência, a docência precisa vislumbrar a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Ao revisitar a literatura que enfoca a temática acerca do professor reflexivo, percebe-se que os cursos de formação foram influenciados por um modelo positivista e de racionalidade instrumental, que considerava o professor um mero executor de tarefas, de técnicas, enfim, de teorias reprodutivistas, não sendo necessário pensar a respeito de suas ações.

Destarte, a docência foi autonomizada, refletindo em um discurso

monológico, alienado do mundo da vida. A formação de professores tem vendado os olhos para o desenvolvimento pessoal, não discernindo entre formar e formar-se. Nas palavras de Nóvoa (1995), “esses dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (p.24).

A profissão do professor implica valorizar os saberes da docência e de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e suas experiências compartilhadas. A formação implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo no decurso da caminhada acadêmica, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, de acordo com as idéias de Nóvoa (1995). Em seu entender, isto ocorre devido à formação docente ter condições de sistematizar um trabalho de suma importância, na configuração de uma nova profissionalização docente.

Entretanto, essa postura não pode ignorar o desenvolvimento pessoal, tendo o discernimento necessário entre formar e formar-se, compreendendo que a lógica da organização educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da formação. O conhecimento, na perspectiva aqui delineada, toma, como referência, a intersubjetividade do entendimento lingüístico de Habermas, com a passagem do paradigma da consciência para o paradigma da comunicação. De acordo com as idéias de Prestes (1994):

o conhecimento tem uma estreita relação com a racionalidade, já que esta se traduz como forma de saber, conhecer, compreender, dar razões. Ao lado da aprendizagem, o conhecimento é uma categoria reveladora da racionalidade, apresentando-se como central para educação escolar, que tem na apropriação do saber e da cultura um dos seus objetivos mais fundamentais (p.113).

Nesse sentido, a condição de professor não se constrói pelo acúmulo de cursos e capacitações, mas através de um trabalho sistemático de reflexão crítica sobre as ações docentes e da construção contínua de uma identidade profissional. A formação docente caminha por via de mão dupla que vai e vem, progride e regride, confirmando a necessidade de um trabalho, centrado na pessoa do professor e na sua experiência. Esta troca e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, o que é relevante em um cenário de incertezas e complexidades.

A consciência de inconclusão do ser humano não deverá servir, entretanto, como desculpa para eventuais descuidos por parte das academias, mesmo porque as oportunidades formais de educação continuada não são as mesmas a todos os professores do país. Segundo Nóvoa (1995), a formação inicial deveria promover “a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de práticas educativas” (p.27). No entanto, os cursos de licenciatura seguem, de modo geral, o modelo da

racionalidade instrumental, de cultivo à cultura especializada. Nesse processo, os sujeitos são mais reificados⁶, mais alienados do que emancipados⁷.

Na perspectiva de uma profissão reflexiva, as esferas de autonomia precisam se tocar, propiciando o rompimento com as autonomizações. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva e, nesse sentido, é preciso trabalhar com a diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações com o saber pedagógico e científico.

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, e por uma reflexão crítica sobre sua utilização.

Atualmente, a relativização a respeito dos conhecimentos é muito exacerbada, o que gera, muitas vezes, falta de caminhos e de soluções, fazendo crer que um modelo mais técnico, que possui aparentemente respostas, seja o ideal. Talvez funcione, realmente. No entanto, deixa

⁶ A reificação implica que o homem é capaz de esquecer que ele próprio é o autor do mundo humano, em virtude da ideologia do mercado que o desumaniza. "No conceito de reificação reflete-se o conteúdo normativo do modelo expressivista: aquilo de que não se pode ter consciência como sendo produto da sua própria atividade, restringe a produtividade pessoal, inibe ao mesmo tempo a autonomia e a auto-realização e alheia o sujeito tanto do mundo como de si mesmo" (HABERMAS, 1990, p.83)

⁷ Habermas diferencia entre emancipação em relação à natureza exterior e a emancipação em relação às formas de dominação social. A primeira se realiza através do progresso técnico e a segunda através de novos níveis de reflexão, que se combustanciam em oposições de aceitação ou recusa da tradição, das normas e das formas de identidade vigentes (ARAGÃO, 1997, p.56). O termo emancipação que o texto refere é de acordo com entendimento de Habermas.

de lado muitos aspectos do homem que a técnica não é capaz de alcançar, e faz com que o professor seja visto como um mero executor de tarefas, enquanto sua função é muito mais rica e mais abrangente.

Nóvoa (1995) coloca que “a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de interação, e não como uma espécie de condição prévia à mudança” (p.28). O autor destaca, ainda, que a formação não se faz antes da mudança, mas durante a mesma, colocando-a como uma dimensão decisiva da profissão docente, imprescindível para a inovação.

Para Pimenta (2000, p.20), “o desafio dos cursos de formação docente é o de contribuir no processo de passagem dos alunos, de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”, isto é, configurar sua identidade docente. Nesta abordagem, a formação é autoformação, uma vez que os professores ressignificam seus saberes iniciais, a partir de suas experiências nos espaços escolares, através de um processo coletivo de construção e reconstrução de conhecimento que, continuamente, será refletido na prática pedagógica e sobre ela. Esta mesma prática pedagógica encontra-se em um cenário que comporta situações problemáticas, que requerem decisões num contexto de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflito de valores.

Sob esta perspectiva, Nóvoa (1995) propõe uma formação, a

partir de um entendimento crítico-reflexivo, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (p.25). Neste ponto, podem ser considerados três processos na formação docente: produzir a vida de professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Dessa forma, a docência se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, de maneira que a reflexão desenvolvida possa ser uma possível alternativa de praticar a crítica, com o objetivo de promover a emancipação das pessoas.

Sob esta perspectiva, a discussão das problemáticas, relativas às questões de educação/formação, tende a diversificar-se e a aprofundar-se, contemplando também a figura do professor, através de uma perspectiva multifacetada. Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, inserido na ação, na sociedade do seu tempo. Aí é que a formação deve buscar alternativas, mais interativas e investigativas, de estabelecer relações entre a experiência e o conhecimento, conciliando desenvolvimento pessoal e profissional.

Lipman, em seu programa, evidencia, como metodologia da prática docente, a comunidade de investigação que tem, como eixo central, o diálogo e a experiência, tema abordado a seguir.

2.3 A Comunidade de Investigação como o Lugar da Atividade Docente

Uma das propostas de Lipman constitui-se em um dos vértices de seu programa, que é a criação de uma comunidade de investigação⁸. O autor entende que a discussão aguça o raciocínio e as habilidades de investigação social, baseada na racionalidade, no respeito ao outro e, conseqüentemente, na democracia. Uma comunidade de investigação busca seguir o caminho para onde ela mesma se conduz, ao invés de ser limitada pela disciplinarização. O pressuposto básico dessa proposta metodológica é de que o pensamento se desenvolve, paralelamente, à aquisição da linguagem.

Assim, essa comunidade busca ser uma alternativa que contribua na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, instigando uma mudança de postura no ensinar e no aprender, na perspectiva de que a sala de aula torne-se uma ambiente de pesquisa comunitária, onde seus membros (re)construam conhecimentos e argumentos que respondam aos seus interesses.

No contexto do Programa de Filosofia para Crianças pode-se estabelecer relação entre Lipman e Dewey. Ambos defendem a Filosofia, nas escolas, como caminho para melhoria do pensamento nos alunos, considerando a experiência de cada sujeito. John Dewey

⁸ Este termo, presumidamente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos (LIPMAN, 2001, p.31).

defende que o indivíduo pensante é tão importante quanto a sociedade que questiona, pois todo seu projeto deriva da questão dos interesses. Esses “interesses”, para o autor, são a base psicológica, gerados por situações da experiência humana com o mundo da vida, ou seja, a experiência psíquica e social.

A teoria de Dewey chama atenção para a idéia de que a criança pensa, a partir dos interesses e motivações que conduzem aos conceitos. Para Dewey (apud GUIRALDELLI, 2002, p.17) “o aprendizado da resolução de problemas valia mais do que propriamente os problemas em si e cada uma de suas soluções”.

De acordo com Lipman (1995, p.63) "o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico". Desse modo, o diálogo é um instrumento primordial para intermediar essa ação, já que é pela linguagem que a criança desenvolve sua capacidade para pensar, objetivo último de seu programa. O diálogo é, portanto, o eixo central da proposta.

A estrutura do diálogo, de acordo com a proposta da comunidade de investigação de Lipman, encontra-se, evidentemente, entre duas extremidades, pois não é totalmente livre de propósitos, e pode compreender argumentos de cunho persuasivo. O diálogo, é uma forma de investigação, e como segue a investigação para onde ela direciona, não se pode afirmar que o comportamento dialógico não seja intencional (2001).

Descarta-se a idéia de um mero círculo de conversas desorganizadas e descomprometidas. Pelo contrário, é necessário ser criterioso e, principalmente, logicamente disciplinado. De acordo com Lipman (1975), “trata de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica” (p.31-32).

No interior dessa comunidade, a prática pedagógica passaria por um processo de reconstrução. Os alunos devem socializar opiniões com respeitabilidade, desenvolver questões, a partir das idéias de seus pares, desafiarem-se, entre si, para a construção de argumentações.

Com efeito, pelo fato da proposta do Programa de Filosofia para Crianças trabalhar no sentido de que a educação deva ser um intercâmbio de experiências de seus sujeitos, e que essas experiências devam ser ressignificadas pelo docente, é que Lipman percebe a importância de se transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação:

(..) cooperativa, onde todos são democraticamente autorizados a serem ouvidos, onde cada um aprende com o outro e onde o diálogo entre os membros da classe, quando internalizado, e representado num fórum interior na mente de cada participante, é a base do processo conhecido como pensamento (LIPMAN, 1990, p.132).

Para atuar nesse contexto da comunidade de investigação, o docente deve ter freqüentando treinamentos e práticas, adequadas a esta metodologia, que consiste, basicamente, em uma discussão, na

qual todos os envolvidos são instigados a falar, livremente, sobre as temáticas abordadas, bem como sobre as opiniões dos outros.

Nessa dinâmica, a tarefa do professor, nas palavras de Lipman (1990), é a de “orientar e coordenar essa discussão” (p.16). Ao docente cabe prover condições necessárias para que essa investigação cooperativa se concretize. Assim, sua principal função passa a ser acompanhar e vigiar o desempenho lógico das crianças, ou seja, suprimir o seu modo de pensar e expressar seu pensamento.

Criticando as idéias de Lipman, Silveira (2003) afirma que “o programa necessita de professores que atuem como trabalhadores alienados, expropriados de seu pensar autêntico e autônomo” (p.30). Segundo ele, o professor é privado de exprimir sua opinião, com a finalidade de proporcionar condições de a criança buscar, por si mesma, as respostas para seus questionamentos, e também de evitar o risco da doutriná-las. O papel do professor reduz-se a organizar e a orientar as discussões, na comunidade de investigação, ou seja, encaminhar à metodologia.

Como já mencionado, o programa de Lipman não exige formação específica em filosofia, mas apenas o domínio da metodologia de trabalho e do material didático que a ela corresponde. Em sua crítica, Silveira aponta mais lacunas deixadas pelo programa, ao citar que:

a abertura para professores não habilitados em filosofia constitui uma estratégia de operacionalização da proposta,

cujo objetivo é, ao mesmo tempo, ampliar a seara dos possíveis interessados em envolver-se com ela e preservá-la de críticas, legitimando-a perante os professores (SILVEIRA, 2003, p.30).

Uma observação oportuna, quanto à proposta de Lipman, pode ser formulada, considerando as atribuições da docência na comunidade de investigação. Nelas, a docência se reduz a trabalhar apenas com a reprodução do que lhe é apresentado nas capacitações de professores, excluindo de sua práxis pedagógica toda diversidade, pluralidade e diferenças que compõem o espaço escolar. Assim sendo, não se efetivará a inversão de sentido do processo crítico-reflexivo, que propõe o programa Lipman, ou operacionalizando uma prática docente, voltada para razão instrumental, na medida que existe uma ordenação, um receituário a ser seguido.

A ação comunicativa, no mundo da vida, se dá em contextos de livre diálogo, isto é, sem *a priori* delimitar temáticas e imposições de regras a que o grupo deve limitar-se. A ação comunicativa atribui, assim, uma comunidade discursiva concreta, disposta à argumentação, ou seja, a mostrar que se sustentam racionalmente as pretensões, levantadas nos atos de fala. Nesta perspectiva, argumentar não é convencer ou persuadir alguém de algo novo, mas chegarem os interlocutores a um entendimento novo de algo, entendimento cooperativamente construído. Para Habermas,

os participantes do debate examinam suas razões divergentes, isentos das pressões da ação e da experiência

imediate, de forma que as opiniões transformem –se em saber, graças a um acordo racionalmente motivado (1987c, p.47).

A filosofia hermenêutica contribui, de forma efetiva, à comunidade discursiva daqueles que cooperam e falam uns com os outros. Para Habermas “essa prática cotidiana possibilita um entendimento mútuo orientado por pretensões de validade” (1989, p.33-34). O autor entende que a teoria comunicativa permite aos sujeitos aprender a legitimar, junto às comunidades culturais, científicas e sociais, suas expectativas de uma vida mais justa.

Em sua análise, Silveira (2003) aponta, como falsa, a universalidade proposta pelo programa de Lipman, havendo, na função desempenhada pela comunidade de investigação, uma dimensão ideológica que tende conduzir a universalização à perpetuação da classe dominante.

Sendo assim, a proposta faz com que tanto docentes e discentes assumam sua posição de produtos, acatando uma única verdade que é a visão, transmitida pelo programa, através de sua dinâmica de treinamento. Essa característica vai conferir à proposta de Lipman um certo sentido conservador.

A contradição notória, no programa de Lipman, revela-se diante da dicotomia que existe entre professores, formados de uma maneira que não lhes estimula o pensar, frente à tarefa de ensinar a seus

alunos. Diante de tal contradição, é possível concluir que é na formação de professores que reside o ponto fraco do programa.

Neste capítulo, retomou-se a discussão da docência de Filosofia na perspectiva de uma Educação para o Pensar, apontando-se as limitações e as ambigüidades, contidas na proposta de programa de Lipman. Destacou-se que os conceitos sobre os processos de capacitação de professores são orientados a reprimi-los quanto a expressar sua própria opinião, reduzindo sua ação a apenas organizar e encaminhar as discussões, de modo a privilegiar o bom andamento da metodologia na comunidade de investigação.

No discorrer desta unidade, discutiu-se, também, a formação de professores em um entendimento crítico-reflexivo, em anteposição ao modelo reducionista, limitante à reprodução de métodos e procedimentos didáticos, instrumentalizados pelo programa.

No próximo capítulo, apresenta-se um resgate histórico da problemática pedagógica, nos cenários da modernidade e da pós-modernidade, bem como suas implicações na docência e na educação. Discutir-se-á, ainda, a historicidade da infância e suas interfaces com a filosofia, bem como seus reflexos na docência.

3 DO ILUMINISMO À PÓS-MODERNIDADE: CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO E DA INFÂNCIA

3.1 Modernidade: Reflexos na Construção Docente

As discussões sobre a docência, contextualizadas na modernidade e na pós-modernidade, implicam, inclusivamente, a crítica ao processo de racionalização, como reificação, e oportunizam vislumbrar possibilidades da emancipação do professor, frente à visão cientificista e a banalização da prática, já que a reprodução simplificada dos conhecimentos não atende aos preceitos da formação na contemporaneidade.

A seguir, apresenta-se uma análise da historicidade do Iluminismo ou Século da Luzes, compreendendo seus reflexos na docência e na infância. O termo indica, através da metáfora da luz e da claridade, uma oposição às trevas, ao obscurantismo, à ignorância e à superstição. Dessa forma, surgiu a necessidade do real tornar-se transparente à razão, tendo, como instrumento, a consciência individual autônoma, e, como artifícios, o conhecimento, a ciência, e a educação. Esse movimento eclodiu na segunda metade do século XVIII, nascendo e se desenvolvendo a partir da valorização da razão. Era voltado, em princípio, contra toda a autoridade que não estivesse submetida à razão e à experiência, portanto, que não pudesse justificar-se racionalmente.

O alicerce do Iluminismo baseava-se na idéia de que todos os homens são dotados de uma espécie inata de luz natural, de uma racionalidade. Para os iluministas, somente através da razão, o homem poderia alcançar o conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade. A razão era, portanto, o único guia da sabedoria, capaz de esclarecer qualquer problema, possibilitando ao homem a compreensão e o domínio da natureza.

As idéias iluministas surgiram como resposta aos problemas concretos, enfrentados pela burguesia, bem como propunham a reorganização da sociedade, com uma política, centrada no homem. Reconhecia valores, como o bem-estar geral e o progresso. O Iluminismo ampara-se na certeza de que, sem uma fundamentação racional, não é possível superar os mitos e as forças sobrenaturais que conduzem os destinos da humanidade, bem como perquirir os mistérios do mundo e dominá-lo.

Nessa perspectiva, Habermas, no Discurso Filosófico da Modernidade ressalta:

Uma acusação contra uma razão fundada nos princípios da subjetividade, em seu teor, assinala que essa razão só denuncia e mina todas as formas abertas de opressão e exploração, de degradação e alienação, para implantar em seu lugar a dominação inatacável de sua racionalidade (HABERMAS, 2000, p.80).

Faz-se necessário repensar a idéia, muito difundida, de que

progresso⁹ é sinônimo de novo e moderno. Uma outra reflexão refere-se ao termo *progresso*. Quanto às origens da dissolução da crença no mesmo, é preciso voltar-se para a dissolução do eurocentrismo e da mentalidade colonialista, imperialista em que estava fundamentada. Neste sentido, a idéia do progresso era concebida somente sob a perspectiva de uma unidade da história humana, que se revelou, na verdade, como a ideologia dos vencedores.

O uso da expressão *moderno* antecede bastante o período que começa no século XVII. Inicialmente, opõe-se apenas ao antigo, designando o atual, e estabelecendo uma ruptura com a tradição. Sobre ela, Marcondes salienta:

Duas noções fundamentais estão, entretanto, diretamente relacionadas ao moderno: à idéia de progresso, que faz com que o novo seja considerado mais avançado do que o antigo; e a valorização do indivíduo ou da subjetividade, como lugar da certeza e da verdade, e origem dos valores, em oposição à tradição, isto é, ao saber adquirido, às instituições, à autoridade externa (MARCONDES, 2001, p.140).

Para o Iluminismo o homem deve ser autônomo, não assistido, pois somente assim poderá atingir o que Kant chama de sua *maioridade*. Nesse sentido, Kant (1974, p.100) descreve o

⁹ A idéia de progresso é defendida por Voltaire nas suas Cartas Inglesas: "O comércio, que enriqueceu os cidadãos na Inglaterra, contribui para os tornar livres, e essa liberdade deu por sua vez maior expansão ao comércio; daí se formou o poderio do Estado". Este texto de Voltaire define o ideal de uma classe. Põe em termos precisos as quatro estações que constituem para a burguesia européia o ciclo do progresso: o comércio é fator de riqueza; a riqueza é fator de liberdade; a liberdade favorece o comércio; o comércio favorece o poderio do Estado" (Adaptado de Jean Touchard, direção, História das Idéias Políticas, v.4, p.45-46).

esclarecimento¹⁰ – *Aufklärung* – como a “saída do homem de sua menoridade, da qual é o próprio culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem”. Em outras palavras, é a impossibilidade de se gerir, segundo sua própria razão, para a conquista do esclarecimento.

A indagação de Kant mantém-se atual, quando formula "vivemos agora em uma época esclarecida (*Aufgeklärten*)?" A resposta é antecipada, pelo próprio autor, isto é, não se vive em época esclarecida, "vivemos em uma época de esclarecimento (*Aufklärung*)" (KANT, 1974, p.100).

O homem ainda vive um estado de esclarecimento, tutelado ao preconceito, à opressão, à vida de lucros ou de poder. Assim, está preso a formas e modelos que padronizam a grande maioria da massa, não instigada a refletir e a realizar suas críticas. O conceito de esclarecimento, em Kant, representa o elemento fundamental para superar a menoridade a que permanece submetida grande parte da humanidade, bem como atingir a tão sonhada autonomia, que só a razão é capaz de promover. Se existe alienação, no todo social, deve ser superada, através do esclarecimento, como caminho alternativo de emancipação.

A convicção kantiana de que esclarecimento progressivo tiraria a

¹⁰ A Dialética do Esclarecimento (*Dialektik der Aufklärung*) prossegue o empreendimento de interrogar a natureza da própria razão. A tese básica é de que a razão, ao ser entendida como contrária ao mito, acaba convertendo-se em mito, mas se apresentando como razão. O iluminismo, ao combater o mito emancipar-se, segundo o saber racional, ela recai na dominação que é uma expressão da barbárie (PRESTES, 1996, p.32).

humanidade da minoridade repercutia, fortemente, perante os teóricos críticos. Para Freitag (1986), “Kant tinha visto na razão o instrumento de libertação do homem para que alcançasse através dela sua autonomia e maioridade” (p.34). Porém, tal ideal emancipatório já não contemplava mais o sentido kantiano, tendo adquirido uma nova conotação, mesmo porque os tempos são outros e representam aspirações novas. Para os frankfurtianos, ela significa agora uma libertação humana das amarras, impostas pela ideologia que se fez constituir, através da instrumentalização da razão e da racionalização das formas de vida.

Nesse contexto, Habermas (2000) argumenta que:

No processo histórico-universal do esclarecimento, a espécie humana distanciou-se cada vez mais das origens e, no entanto, não se livrou da compulsão mítica para a repetição. O mundo moderno, o mundo completamente racionalizado é desencantado apenas na aparência; sobre ele paira a maldição da coisificação demoníaca (...) (p.158).

O esclarecimento, sob a ótica habermasiana, inserindo-se na linha do projeto inacabado da modernidade¹¹, abre campo à abordagem de

¹¹ Jürgen Habermas refere-se pela primeira vez, à modernidade como projeto inacabado em discurso proferido na Paul Kirche, em 11 de setembro de 1980, por ocasião da entrega do Prêmio Adorno. Nesse texto, Habermas afirma que, no século XX, não há mais motivo para crença originária dos iluministas, de que as artes e as ciências levariam ao progresso moral, à justiça e à felicidade entre os homens, "mas o problema permanece e, como outrora, os espíritos se divide quanto a saber se conversam as intenções do Iluminismo, por mais abaladas que estejam, ou dão por perdido o projeto da modernidade, pretendendo enxergar os potenciais cognitivos quanto a saber se conversam as intenções do Iluminismo, por mais abaladas que estejam, ou dão por perdido o projeto da modernidade, pretendendo enxergar os potenciais cognitivos como se fossem de tal maneira restritos, que uma prática de vida voltada para tradições enfraquecidas permanece intocada por eles". Posteriormente, retoma o tema na obra *Der Philosophische Diskurs der Moderne*, publicada em 1985 (tradução portuguesa de 1990), onde se propõe a "reconstruir, passo a passo, o discurso filosófico da modernidade".

várias questões importantes da atualidade, como, por exemplo, o esclarecimento da crise da sociedade contemporânea e a superação da distância existente entre as esferas autonomizadas.

Isto acontece porque o esclarecimento de Habermas não está voltado apenas para a saída da minoridade culpada, da incapacidade do sujeito servir-se do próprio intelecto sem a tutela de outrem, porém, segundo Siebeneicher (1989, p.23), “principalmente, para a incapacidade de o homem atual servir-se da razão comunicativa”.

A decadência do paradigma vigente, no projeto Iluminista da Modernidade, foi vista por Prestes (1997) como:

a forma de tratar o homem e a natureza como objeto (esquema sujeito-objeto), conforme desenvolvida pelo iluminismo, trouxe a emergência da razão instrumental, calculadora, responsável pelas diferentes formas de violência, das quais o século XX foi pródigo (p.66).

A autora deixou clara a incapacidade do projeto Iluminista de concretizar os ideais propostos de humanização da natureza e autonomia do sujeito. Essa condição acaba levando as premissas iluministas de desencantamento do mundo¹² a recaírem em seu contrário racional, em que a própria razão passa a ser utilizada contra

¹² A grande parte das atuais teorias da crise, como a de Habermas, inspira-se, num primeiro momento, no quadro categorial de M. Weber, em que a crise é derivada do desencantamento ou profanação de convicções metafísicas e religiosas, bem como da racionalização do direito e da moral, as principais conseqüências de um processo de fragmentação da própria razão. Conclui que a conseqüência necessária da profanação da cultura e da especialização do mundo moderno seja a perda da liberdade e do sentido por parte do homem (SIEBENEICHIER, 1994, p.36).

o esclarecimento, como mistificação das massas.

A ciência moderna, por um lado, sofre efeitos com a racionalização, tornando-se fator de desencantamento, ou seja, o meio através do qual o mundo se despe do caráter religioso pela explicação instrumental. Por outro lado, constitui-se, ela mesma, desencantada, pois seu procedimento acontece sem a concorrência de forças ocultas. Assim, a racionalização criou, no homem, um grande vazio, destituindo a configuração oculta, vinculada à natureza.

Nessa conduta racional, não sobra espaço para o sentido do humano, ligado à natureza, justamente porque o procedimento e a organização racional da vida preenchem, segundo a "nova ordem", o vazio deixado pelo sentido. O fenômeno do desencantamento não significa apenas a racionalização do mundo moderno, mas também, e como consequência, a ausência de sentido, daquele sentido que se faz presente, de forma velada e inconsciente, como fardo que se carrega nas costas, ao nadar-se nas águas fluidas do mundo da vida. E o mundo da vida, racionalizado, significa estar controlado por meios técnicos, que se tornam mágicos, os quais determinam as ações, a serem realizadas para fins previamente definidos.

É importante salientar que o século XVIII é político-pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam, ostensivamente, mais saber e educação pública. Pela primeira vez um Estado – a Prússia – institui a obrigatoriedade escolar. Cresce, sobretudo na

Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas Normais, princípios e planos que desembocam na grande revolução pedagógica nacional francesa do final do século. Nunca, anteriormente, se havia discutido tanto a formação do cidadão, através das escolas, como durante os seis anos de duração da Revolução Francesa. A escola pública é uma marca referencial desse contexto, por ser considerada uma alternativa de concretização dos ideais, o que pode ser ilustrado por seu lema: “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”.

A racionalidade invade todas as esferas da sociedade, organizando e regulamentando a ação do homem. Embora seja possível enumerar um gama enorme de formas de ação racionalizadas, segundo o procedimento meio-fim, o que se pretende destacar é a racionalização, extremamente burocratizante e tecnicizada, que ocorre na esfera da docência.

Centralizada na pressuposição fundante da relação sujeito-objeto, a ciência, através do método, determina uma relação verticalizante. Segundo Oliveira (1997, p.207), neste contexto, "o saber possui um caráter eminentemente instrumental, ou seja, ele se faz como mediação de imposição do homem sobre o mundo". O "penso, logo existo" cartesiano representa o marco referencial inicial deste novo operador, cuja base encontra-se ancorada na subjetividade. Tal mudança paradigmática se fez necessária, unicamente, por fatores decorrentes da mudança acelerada nas relações sociais e de produção, agora pautadas em uma nova ordem.

A educação não ficaria imune, diante do processo acelerado de mudanças, ocorridas na sociedade moderna, em função das exigências da racionalização, que têm, como pressuposto, o investimento em uma formação especializada. Em contrapartida, acrescenta Cotrim (2003), “a fragmentação do trabalho conduz a uma fragmentação do saber” (p.28), uma vez que a docência perderia a noção do todo, cultivando a “*cultura dos experts*”.

Em Tempos Modernos (1936), o cineasta Charles Chaplin faz uma crítica ao processo de racionalização que reduz o sujeito ao papel de mera engrenagem. No cenário da docência, a racionalização acontece, através das esferas de autonomia, como se fossem cápsulas de saberes, que devem atuar dentro da cultura especializada, alheias ao mundo da vida. Cabe ao docente, no mundo racionalizado, portar-se como “vendedor de seu saber”.

Weber (1994), no entanto, aponta que isto não é suficiente, reportando-se a um certo saudosismo, relativo à educação integral. É preciso que, nas entrelinhas do comerciante de ciência, transpareça o empenho e a dedicação profunda que se manifesta através da vocação, a fim de que possa transparecer o cultivo de um espírito que, apesar de classificar, numerar e dominar, saiba, sobretudo compreender.

A educação escolar, na modernidade, vai aos poucos trocando sua roupagem humanista, privilegiando uma formação especializada e uma aprendizagem cognitiva, em detrimento dos demais saberes

constitutivos da natureza humana. Dessa forma, acaba-se passando por cima de certos contextos significativos, como a incapacidade dessa tendência de época em realizar o prometido progresso humano, e que se reflete em uma das patologias da modernidade, a reificação.

Isso significa que a estagnação da cultura que não dialoga com o mundo da vida, apenas aliena o homem de sua própria identidade, transformando-o em objeto de fácil dominação, liquidando, desse modo, com sua singularidade e com as diferenças de uma sociedade plural.

Diante dessas reflexões, torna-se de fundamental importância discutir o lugar da infância frente aos olhos da modernidade. Partindo da premissa de que a infância, como a escola, são invenções da modernidade, percebe-se que a evolução de uma reflete-se na outra. A seguir, são discutidas, com maior profundidade, as noções de infância, permeadas pela historicidade das tradições que as cerca, buscando-se, assim, trazer para o debate a historicidade da infância frente à docência.

3.2 Conceituando Infância através dos Tempos

Segundo Ferreira (1993, p.404), a palavra *infância* é definida como “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. É necessário discernimento de que este conceito tem

uma amplitude e profundidade além dos aparentes e que diferentes aspectos devem ser levados em consideração na docência em Filosofia.

A palavra *infância*, sob a ótica de Gabnebin, (*apud* GHIRALDELLI, 1997), não remete, inicialmente, à certa idade, mas àquilo que caracteriza o início da vida, a incapacidade ou a ausência da fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer e do seu participio presente *fans*). A criança, o *in-fans*, é primeiro aquele que não fala, mas que possui o meio de expressão próprio de sua condição: a linguagem articulada.

Kohan (1999) entende que a criança "é ativa no seu próprio direito, não apenas de maneira imitativa, mas como um agente na sua própria construção" (p.105). Um agente, cuja ação desenvolve-se no contexto de uma práxis social e histórica, inclui tanto as sujeições e potencialidades da natureza como as ações de outrem. A infância, como não poderia ser diferente, é um construto histórico e cultural.

As crianças são ativas, na própria formação da infância, ao mesmo tempo que é outro aspecto essencial da construção dialética da infância sofrer a influência da sociedade. Portanto, a constituição da realidade humana da "infância" não é apenas genética, mas transcende, essencialmente, as suas caracterizações em direção ao aspecto cultural.

A descoberta da infância começou no século XII, conforme Ariés. Os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se significativos a partir do século XVI e durante o século XVIII. A indiferença com a criança, que existiu até o século XVIII, em decorrência das características próprias da infância, não se manifesta apenas no mundo das imagens. O traje da época comprova o quanto a infância era pouco particularizada na vida real. Assim que deixava as fraldas, era vestida como os adultos de sua camada social, demonstrando que, nessa época, era considerada como um adulto em miniatura (1981).

Analisando a história da evolução da criança, percebe-se que não existia uma separação, como hoje, entre as brincadeiras e os jogos, reservados às crianças, e os destinados aos adultos. Estes eram comuns a ambos na modernidade e a diferenciação de sexo entre as crianças era menos visível. Neste sentido, segundo Ariés (1981):

(...) é possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos (...) (p.92).

Sendo assim, os costumes, abandonados pelos adultos, passaram a ser mais reservados às crianças. Entretanto, os divertimentos dos adultos eram praticamente os mesmos das crianças, formando um dos principais meios de estreitamentos de laços coletivos. É pertinente salientar um outro aspecto na evolução do conceito de infância: a

sexualidade. As famílias permitiam tudo diante da criança, pois fazia parte dos costumes da época (século XVI), não chocando o senso comum. O sentido de inocência infantil resultou, portanto, numa atitude moral dual, de acordo com Ariés (1981).

Assim, a inocência infantil era, por um lado, valorizada, e por outro, continuava-se desconsiderando a singularidade da infância, quanto à falta de restrições aos hábitos e atitudes dos adultos diante da criança.

Gabnebin (*apud* GHIRALDELLI, 1997) realiza uma análise interessante sobre as noções de infância, apontando dois fios condutores. Um deles nasce com Platão e transpõe a pedagogia cristã de Santo Agostinho, chegando até a atualidade pelo racionalismo cartesiano. Nessa perspectiva, compreende a criança como um ser ameaçador que deveria ser domesticado e amestrado, pois seria um ente privado de razão.

O cartesianismo confia, de modo irrestrito e exclusivo, na capacidade cognitiva da razão. Outra linha, que também parte de Platão, porém com um viés de entendimento diferenciado, enfatiza a capacidade humana de aprender, inata e universal. Essa corrente segue ao longo do Renascimento, com Montaigne, e chega aos educandários, através das idéias de Rousseau. Alega que não servem para nada as regras e normas, mas que a criança se desenvolve de acordo com sua natureza, ritmo e interesses.

No século XVIII, preocupados com a disciplina severa e racionalidade dos costumes modernos, alguns moralistas e educadores investem na formação de um novo sentimento de infância, que inspira toda a educação até o século XX. No entanto, ainda no século XIX, a infância é idealizada como a unidade originária perdida, natureza divina que os adultos já foram algum dia e que deve ser resgatada.

No entender de Kohan (1999, p.62), "(...) não há crianças por natureza. Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquanto relações interpessoais e delimitam modos de vida". Certamente, a vida em grupo não basta para assegurar a formação sócio-cultural de uma criança. Porém, se a condição não é suficiente, é necessária. Com efeito, a vida em grupo cria um quadro de relações em que a criança se confronta com seus pares. Essa estrutura relacional adapta-se melhor a uma educação social do que à relação dual entre um adulto e uma criança.

Gabnebin (apud GHIRALDELLI, 1997) ressalta que a noção de infância não é uma categoria natural, mas histórica. Isso porque, entre o pensamento filosófico e a infância, as relações são bastante estreitas e antigas como a própria filosofia, o que não invalida sua historicidade. Nesse contexto, é de suma importância refletir a importância da Filosofia no Ensino Fundamental, pois esta agrega saberes, práticas e valores ao currículo. O encontro entre Filosofia e infância vem enriquecer o sentido da experiência. Para Lipman

(1990), é uma ferramenta que abre possibilidades e instiga a construção de espaço dialógico, permitindo pensar a escola como um espaço cultural.

A seguir, abordam-se aspectos, referentes à modernidade e a pós-modernidade, suas implicações na educação e na docência, através de um mergulho histórico nas tradições. A discussão objetiva clarear o entendimento a respeito do papel que desempenha o ato de filosofar, ligado à infância e à atividade docente nos tempos pós-modernos, em uma era de profundas incertezas e questionamentos de sentidos.

3.3 Implicações na Educação, Infância e Docência

O homem contemporâneo carrega consigo as marcas de duas guerras mundiais e ainda não esqueceu os campos de concentração de Auschwitz e Treblinka, nem as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Vive, hoje, num mundo ameaçado pelo fanatismo político e religioso, assombrado pelo terrorismo. Recentemente, os episódios de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, e, recentemente, 11 de março, na Espanha, foram responsáveis pela aniquilação de milhares de vidas, em dois dos piores atentados de toda a história.

Esses momentos levam a humanidade, novamente, a uma reflexão sobre a inteligência humana e as descobertas da tecnologia, utilizadas para espalhar medo e construir um ambiente de insegurança

para os homens. Deriva dessa situação uma inquietação mundial quanto às possibilidades de se vislumbrar uma sociedade de paz e emancipadora.

Toda esse situação torna clara a urgência de se repensar a racionalidade moderna, que prima pela cultura dos *experts*. O processo de fragmentação do tecido do conhecimento pelas ciências é um exemplo nítido do cada vez mais elevado índice de instrumentalização do saber.

A intelectualização e a racionalização crescentes não significam, pois, um crescente conhecimento geral das condições gerais da nossa vida. O seu significado é muito diferente: significam que se sabe ou se acredita que, em qualquer momento em que se queira, se pode chegar a saber, que, portanto, não existem em torno de nossa vida poderes ocultos e imprevisíveis, mas que, pelo contrário, tudo pode ser dominado através do cálculo e da previsão. Isto significa simplesmente que se exclui o mágico do mundo (WEBER, 1979, p.121-122).

Diante do problema da racionalização crescente, Weber percebe o fenômeno da autonomização das esferas de valor, como a ciência, a moral e a arte, adquirindo cada uma delas um campo próprio no qual se produzem, se regulam e se instauram na esfera docente, não mais numa relação envolvente de significação, mas reguladas unicamente por meios técnico-formativos. Além disso, percebe-se também o desacoplamento entre a vida real e o sistema burocraticamente administrado

Entre os pós-modernos, Lyotard (1990) concebe a infância como figura paradigmática do indeterminado, metáfora do inumano que resiste ao terror da totalidade do sistema. Trata-se daquela singularidade excluída que não pode ser assimilada. Em uma de suas metáforas a respeito da infância, o autor enfatiza que o moderno é a infância do pós-moderno. Em uma abordagem linear, o passado moderno e a infância são os elementos que configuram a história.

É de suma importância haver um discernimento quanto a uma educação pós-moderna¹³, pois o que suscita são propostas críticas, em relação às patologias da modernidade. Dentro da condição pós-moderna, faz-se necessário refletir a partir da filosofia da linguagem, de interrogar-se a si mesmo, no processo do pensar sobre o pensamento, que é a busca incansável da Filosofia, dentro da comunidade de investigação.

É importante destacar que Lyotard sinaliza que o mundo começa a viver em uma situação pós-moderna. Entretanto, não está afirmando, em termos cronológicos, ou seja, que estaríamos entrando em um novo período da história. Sua reflexão é filosófica, devido a certas situações de conhecimento estarem ganhando um novo olhar, diferente do modo característico que, até então, era definido como “o modo de olhar a modernidade”.

¹³ "Em nosso contexto, pós-moderno significaria, antes de mais nada, um condição da sociedade, onde o ideal de um progresso ilimitado do conhecimento científico e de exploração técnica da natureza não é mais dominante, e onde anunciam critérios e sistemas de valores diferentes" (VATTIMO, 1992, p.12).

Na opinião de Trevisan (2004), "entre modernidade e pós-modernidade haveria mais continuidades do que descontinuidades. Haveria muito mais complementaridades ou prolongamentos entre uma e outra do que propriamente rupturas" (p.19). Trevisan motiva uma interpretação da modernidade e da pós-modernidade, não como duas instâncias que se rompem, mas como sendo uma a responsável pela resignificação da outra.

Para o autor, a modernidade buscava o eterno, a rigidez baseada em princípios sólidos e estáveis. Ao mesmo tempo, privilegiava o cientificismo e as metanarrativas. Já a pós-modernidade, como "espírito do tempo", busca construir e reconstruir o que anteriormente havia sido proposto no discurso moderno, bem como um enfraquecimento do peso das grandes narrativas da modernidade. Neste ponto de vista, a ênfase estaria no efêmero, no transitório e na leveza.

A pós-modernidade reflete um peculiar estado de espírito que desconfia desses mecanismos de exclusão. Em consequência da incredulidade diante do dispositivo metanarrativo¹⁴ de legitimação, o discurso filosófico se dispersa, fragmenta-se em pequenos relatos, onde se fazem ouvir as vozes da diferença. Nesse sentido, pensa-se na comunidade de investigação, entendida como espaço para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e éticas, num plano de

¹⁴ Metanarrativas são grandes discursos filosóficos como a idéia de que o mercado funciona como uma mão invisível, a história e a lógica não estão em oposição, na verdade a história está casada com a lógica, e o desdobramento da história enquanto uma lógica nada mais é que o desenvolvimento do espírito enquanto sujeito ou enquanto cultura que nos levará a graus maiores de liberdade (GHIRALDELLI Jr, 2002, p.40-41).

igualdade e respeito ao outro.

Entre os pressupostos do Programa de Lipman – Filosofia para Crianças – consta instaurar espaços de diálogo filosófico em que o poder não seja centralizado em alguns, mas descentralizado entre os membros da comunidade. A crítica pós-moderna a noções, tais como centralidade, poder e dominação, articula-se como uma proposta, essencialmente dialógica e democrática, na qual todos, sem exclusões, são convidados a filosofar. Para Kohan, esse seria “o ponto de partida para a reflexão sobre um estilo particular de filosofar¹⁵, orientado pelo ideal de comunidade de investigação, como é o caso de Filosofia para Crianças”(1999, p.249).

Levar esse contexto para a discussão da Filosofia com crianças poderia ser uma referência, na prática docente, partindo da premissa de que, nos espaços dialógicos, o poder não estaria concentrado, mas descentralizado. A criança, na perspectiva de Lyotard, representa uma figura paradigmática do indeterminado, ou seja, reflete sempre o devir¹⁶, o incerto, em um mundo que busca reconstruir sentidos.

¹⁵ Lipman em muitos de seus trabalhos (1990a, 1993a, 1995b, 1999b) enfatiza a distinção entre filosofia e filosofar, entre a filosofia como sistema ou teoria e ela como prática, como fazer. É essa última que Lipman tenta levar às crianças. Trata-se de fazer com que elas pratiquem a filosofia como teoria, conjunto de pensamentos. Segundo Lipman, não se pode propriamente filosofar sem filosofia, não é possível fazer boa filosofia sem o contato com aquilo que a filosofia tem produzido de melhor, pelo menos nos vinte e cinco séculos de história no Ocidente.

¹⁶ O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas singularidade de um encontro não particular nem universal - como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires (DELEUZE e GUATTARI apud KOHAN, 2004, p.64).

3.4 A Docência de Filosofia e suas Interfaces com a Infância

O Programa Filosofia para Crianças, criado pelo professor Matthew Lipman, visa, em sua proposta, a uma ação dialógica, trabalhando com a idéia de espaços para o diálogo filosófico. Dessa forma, faz sua crítica às lacunas, deixadas pela modernidade, no sentido da centralidade do poder e da dominação, construindo uma idéia de alteridade que, nesse caso, é a criança.

A proposta lipmaniana valoriza o diálogo e a intersubjetividade das relações, bem como o respeito e as diferenças do grupo, diante da complexidade e da competitividade acelerada que se vive na contemporaneidade. Esta perspectiva considera a criança como um ser em constante interrogação que, para sobreviver ao massacre das diferentes esferas do mundo que o cerca, busca construir caminhos, os quais, muitas vezes, o adulto desconhece.

Para Lipman (2001), é preciso buscar novas alternativas para a prática pedagógica que proporcione tanto a organização quanto a criatividade. O fazer pedagógico do professor aflora, em dado contexto e momento histórico, como resposta às exigências, impostas pela sociedade.

Em contraponto à Lipman, as práticas pedagógicas não têm poder de autolegitimação apenas porque transmitem um saber, que muitas vezes, nem o professor está convencido de que é necessário. A

banalização e o reducionismo da prática docente refletem a resistência às inovações, que não conferem ao professor, enquanto ator e autor, o poder de constituir seu fazer pedagógico, a partir de seus saberes, de suas angústias e anseios, próprios de sua vida de professor, comungados aos saberes da experiência da criança.

É de fundamental importância buscar micro-narrativas que auxiliem a encontrar sentido na prática docente. Deve ser feito de forma que a prática docente esteja centrada na construção de novos saberes e de alternativas de ensinar e aprender que valorizem, nesses tempos pós-modernos, a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e o desenvolvimento do pensar na criança.

É perfeitamente possível questionar sobre a docência, buscar discernimento das concepções de infância que permearam os cenários, aludidos anteriormente, e os reflexos que estas exercem no momento atual. Ao docente, é recomendável buscar construir sua conceituação de infância, optando por qual base de sustentação irá incidir sua práxis pedagógica. De uma forma, pode persistir com um conceito de infância bastante reduzido, atendendo aos apelos da razão instrumental; de outra, pode considerar a criança como um ser em construção.

Além disso, existe a necessidade de o docente desconstruir e desmistificar os preconceitos e pedagogicimos, de forma que possa interferir na formação infantil, no sentido de contribuir para a sua

formação, a partir de diferentes experiências.

A concepção de infância que o educador possui se reflete na sua prática docente. Pode-se dizer, então, que as concepções de infância evoluem, historicamente, sendo, portanto, uma construção cultural flexível na realidade vivenciada. É necessário observar que a infância não é apenas um questão cronológica, mas uma condição da experiência, uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo. A intervenção educacional é pertinente e desejável neste contexto, na medida em que as crianças não têm um ser definido: eles são sobretudo possibilidade, potencialidade. A educação terá a marca de uma normativa ética, estética e política, contribuindo na construção de seres humanos melhores para um mundo mais justo e participativo.

O cenário pós-moderno chama a atenção dos docentes para o efêmero, para o transitório, enfatizando a sensibilidade, a feminilidade, a cultura da imagem e da estética. Dessa forma, retira a cultura de sua torre-de-marfim e a insere dentro do social, do econômico, deselitizando a informação científica.

Neste capítulo, buscou-se discutir aspectos sobre docência e infância, a partir de uma retomada histórica de alguns aspectos da discussão entre a modernidade e a pós-modernidade, e, com efeito, vislumbrar um espaço onde a infância e a docência possam (re)construir os vazios deixados pela instrumentalização do

conhecimento, propiciando novas alternativas à docência de Filosofia.

Na seqüência, apresenta-se uma possível alternativa para a reestruturação do problema, bem como uma perspectiva para a docência de Filosofia, através da abordagem hermenêutica habermasiana, levando em conta que a docência deve estabelecer relações intersubjetivas, ao se relacionar com as tradições e, simultaneamente, ensinar as tradições através do diálogo.

4 O CONCEITO DE DIÁLOGO NA PERSPECTIVA DA HERMENÊUTICA HABERMASIANA

4.1 Hermenêutica Filosófica

Se o Iluminismo e o Romantismo são referências do pensamento moderno, a contemporaneidade os têm como herança. O pensamento contemporâneo deixa de lado a problemática da consciência, uma vez que a subjetividade não é mais vislumbrada como solução, mas como problema. Nesse sentido, este capítulo apresenta uma discussão sobre a hermenêutica e sua relação com a docência.

A proposta do texto é discutir o capítulo IV - Hermenêutica Filosófica – Leitura Tradicionalista e Leitura Crítica – da obra de Jürgen Habermas, “Dialética e Hermenêutica para crítica da hermenêutica de Gadamer”. Observa-se aqui que a hermenêutica filosófica¹⁷ realiza a investigação, no chão do mundo da vida, a partir da perspectiva do sujeito, capaz de usar a linguagem. Dessa forma, por intermédio do diálogo, busca restabelecer as condições e possibilidades de refletir a docência sob o viés hermenêutico.

Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf. De 1949 a 1954, estudou Filosofia, História, Psicologia,

¹⁷ Conforme Habermas, “a hermenêutica filosófica, investiga a competência interpretativa de falantes adultos desde o ponto de vista de como um sujeito capaz de linguagem e de ação pode compreender (*sich verständlich macht*), em um ambiente estranho, manifestações ou proferimentos incompreensíveis (HABERMAS, 1987, p.86).

Economia e Literatura Alemã nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Doutorou-se em Bonn, em 1954, com a tese “O absoluto na história – Um estudo sobre a filosofia das idades do mundo”. Em 1956, transferiu-se para Frankfurt, onde assumiu o cargo de assistente de pesquisa no Instituto para Pesquisas Sociais.

Habermas foi professor de Filosofia, primeiro em Heidelberg e depois, de Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1972, mudou-se para o Instituto Max-Planck, em Starnberg, retornando, posteriormente, para a Universidade de Frankfurt, em 1980. A partir de 1983, voltou a lecionar na Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt. Atualmente, é considerado o último representante da Escola de Frankfurt, com a morte de Adorno, Horkeimer e Marcuse.

O trabalho de Habermas não se limita, contudo, em continuar a tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Influenciado pelo pensamento anglo-saxônico, bem como pelas grandes correntes da filosofia alemã, o filósofo tenta estabelecer uma ponte entre esses dois mundos, aparentemente incomunicáveis.

Assim, continuou a crítica ao positivismo, iniciada pelos frankfurtianos, através de uma leitura imanente dos principais autores anglo-saxônicos. Da mesma forma, prosseguiu a crítica da cultura, mas em vez de cingir-se a denunciar a unidimensionalização e a indústria cultural, Habermas tentou inserir essa crítica no contexto da

questão da teoria do capitalismo tardio.

Sobre a hermenêutica filosófica, Habermas salienta que ela expõe a discussão aos limites do processo e, dessa forma, nem sempre há certezas. Cada linguagem precisa ser exposta à interpretação e, com isso, a uma busca de configuração em um sentido possível. Na verdade, ela está sempre correndo o risco de perder algo de vista, quando acredita ter chegado a uma verdade inquestionável. Isto quer dizer que, ao entrar em um diálogo, há possibilidade de nunca se saber a que verdade se irá chegar. Eis o porquê de Gadamer encontrar, no jogo, uma referência para entender a estrutura do diálogo.

Conforme registrou Habermas (1987) a esse respeito:

A hermenêutica filosófica investiga a competência interpretativa dos falantes adultos. (...) a hermenêutica se ocupa da interpretação como uma realização excepcional, que só se torna necessária quando relevantes setores do mundo da vida ficam problemáticos, quando certezas do fundo culturalmente ensaiado se rompem e os meios normais do entendimento falham (p.182-183).

Na dimensão habermasiana, o intérprete compreende a perspectiva do autor, como o alicerce para construção de seu entendimento, vinculado às suas experiências, permitindo ao destinatário maior significação. Entretanto, o intérprete está no direito de refutar as certezas, transmitidas pelo autor, e realizar suas interferências, fato que, dentro de uma interpretação hermenêutica, é perfeitamente aceitável.

Assim, espera-se um posicionamento argumentativo em relação ao texto proposto. Cabe considerar que, nesta realidade, o sujeito venha a entrar em contato com tal abordagem em outro tempo ou condição histórica e que tais pretensões de validade não sirvam mais como pressuposto para aquele momento.

Prestes (1996, p.50) sublinha que, na busca de sentido, “Gadamer alerta para a necessidade de estarmos abertos à opinião do outro (expor-se), pois a tarefa da hermenêutica exige um constante entregar-se ao texto”. Cabe enfatizar que o espaço hermenêutico constitui-se em um espaço interpretativo e, nesse sentido, extrapola a relação sujeito-objeto, ao buscar transpor o conhecimento instrumental.

A Filosofia, enquanto hermenêutica filosófica, tem, como pano de fundo, a tradição e, dessa maneira, realiza a mediação entre o ontem e o hoje, reinterpretando o presente à luz do passado. Porém, nunca se pode afirmar nada com um caráter decisivo que, por ser histórico, pode sofrer variações. Assim, não se pergunta para confirmar o que se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um “mostrar-se” que o preserve e exponha, simultaneamente.

Interpretação é compreensão, exigindo o aprendizado do perguntar. Na pergunta, insere-se a alteridade, isto é, o outro na sua diferença. Logo, a compreensão que se abre no processo de perguntar só vem a acontecer a partir da disposição interna à pergunta. Além

disso, permite envolver-se no diálogo, indicando, nesse caso, uma certa autonomia, inerente ao próprio processo dialógico.

Seguindo o raciocínio de Habermas, ratifica-se a contraposição da razão instrumental com a cultura dos *experts*, oriundas da modernidade. A dualidade entre sujeito-objeto começa a se esgotar em decorrência da crise da modernidade, quando se depara com um cenário de incertezas e reconstruções de conceitos que, até então, eram verdades absolutas e inquestionáveis.

A reflexão hermenêutica, nesse contexto, é indispensável, principalmente na prática da docência que é permeada pelo diálogo. Ao mesmo tempo, propicia a formação de consensos¹⁸ que abrem horizontes interpretativos e de entendimento nas ações pedagógicas, devido a estas estarem permeadas pela pluralidade cultural e social. Nessa perspectiva, Habermas (1987) sugere que a tarefa da interpretação é aquela em que:

o intérprete aprenda a diferenciar da compreensão de contexto do autor a sua própria compreensão de contexto, que ele inicialmente acreditava compartilhar com a do autor, mas que de fato apenas atribuíra a este como um

¹⁸ A idéia de consenso em Habermas surge como possibilidade de reencontrar a razão esclarecedora e associa-se a uma discussão responsável mediada por normas que racionalmente garantem o valor das atividades lingüísticas, tornando possível coordenar as ações conforme os recursos do mundo da vida, o que permite a socialização da cultura sem repressão. Considera que a garantia coletiva da existência humana depende da manutenção do acordo comunicativo, graças ao qual os indivíduos alcançam o entendimento, unindo-se pela validade alcançada no interior do reconhecimento intersubjetivo. O consenso segue a lógica do melhor argumento para a manutenção de acordos mínimos que possam socializar normas justas e assegurar a integridade vital do indivíduo. Significa o próprio processo comunicativo em que "diversos participantes superam a subjetividade inicial dos seus respectivos pontos de vista e perante uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram por sua vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas" (HABERMAS, 1987, p.27).

pressuposto. A tarefa consiste em explorar ou deduzir as definições de situação, que o texto transmitido pressupõe, a partir do mundo da vida do autor e de seus destinatários (p.89).

Gadamer utiliza a palavra *verdade*, no sentido de uma racionalidade, orientada pelo horizonte do entendimento, em que os sujeitos ancoram suas interpretações numa relação intersubjetiva (sujeito-sujeito). Nesta dimensão interpretativa, Gadamer(1987) salienta que “cada acordo faticamente visado pode ser criticado, fundamenta a utopia hermenêutica do diálogo universal e ilimitado em um mundo da vida habitado em comum” (p.92). Desta forma, tanto o intérprete quanto o autor deveriam alargar seus horizontes interpretativos, o que viria ao encontro do que Gadamer compreende como a “imagem dos horizontes que se fundem mutuamente” (p.92).

Entretanto, Gadamer assume uma posição bastante unilateral, no que diz respeito à experiência relacionada aos textos clássicos, pois acredita ser o que resiste à crítica histórica, e nesse viés, considera que o intérprete ocupa uma posição inferiorizada inicialmente. Para Gadamer (*apud* HABERMAS,1987, p.93), “a tarefa da interpretação se estende até a tarefa teórica, propriamente dita, de seguir a descentralização da compreensão de mundo e conceber como, neste caminho, os processos de aprender e desaprender se restringem”.

Dessa maneira, o autor alerta para os riscos de se cair em relativismos e banalidades, como no inverso, em um absolutismo descabido, de acordo com a forma que a seja utilizada.

Nesta abordagem, pode-se entender que a contribuição da hermenêutica filosófica, para uma docência mais reflexiva, coloca-se no sentido de orientar para o entendimento, ao considerar tanto a experiência do autor como a do destinatário. Sob este ponto de vista, a hermenêutica de Gadamer (*apud* HABERMAS, 1987) contribui para o discernimento entre concordância e compreensão das conjunturas. Cabe salientar que nem tudo que serve como fundamento é condição necessária para que permaneça até o final da atitude dialógica, voltada para a compreensão. Entretanto, não se pode eximi-la do todo o discurso, pois a hermenêutica filosófica considera que existe uma conexão interna entre questões de validade e de significação que devem ser consideradas no contexto.

A racionalidade comunicativa procura recuperar o caráter hermenêutico da educação, relacionando os campos da cultura ao pedagógico, e, sob um mesmo pilar, o entendimento intersubjetivo. A prática docente deve considerar imperioso o resgate da comunicabilidade, numa reciprocidade solidária entre o mundo da vida e o mundo sistêmico.

Dessa forma, possibilita reflexões que partem do mundo vital no qual os sujeitos estão inseridos, permitindo um maior discernimento acerca das questões e limitadores que o cercam. Nesse sentido, a instituição de ensino proporciona aos discentes não apenas a *doxa*, mas uma sistemática busca da *Sophia*.

4.2 A Experiência Hermenêutica e a Docência

Esta seção procura expressar uma compreensão da experiência hermenêutica de Habermas e suas possíveis contribuições na docência. É necessário ter o discernimento de que a expressão *hermenêutica filosófica* refere-se, basicamente, ao ser sujeito, isto é, enquanto experiência, dá-se antes de toda reflexão.

A hermenêutica gadameriana contrapõe-se ao viés reducionista do iluminismo, pois esta passa uma idéia de desconstrução da metafísica, opondo-se aos fundamentos fixos. Ao desestabilizar esses fundamentos, permite abrir uma perspectiva para a Filosofia na Educação. A hermenêutica filosófica está situada no mundo da linguagem, meio pelo qual se efetiva a compreensão e se realiza o diálogo, concretizando o conhecimento experienciado. Trevisan (2000) argumenta que a hermenêutica filosófica expressa:

a alternativa de propor, em lugar do conhecimento metodicamente adquirido pela experiência do *Erlebnis*, uma reflexão sobre as questões suscitadas pela dinâmica interpretativa da estética como *Erfahrung*; um conceito hegeliano que afere a experiência em sua relevância para a modificação do sujeito (p.168).

A partir da idéia de experiência, dentro do âmbito científico, Gadamer (1999) destaca que “a essência da experiência anula em si mesma sua própria história e a deixa desconectada. Isto vale naturalmente para a experiência cotidiana em maior medida para qualquer organização científica da mesma” (p. 421). O autor manifesta

ainda, em sua obra, que uma mesma coisa não pode se converter em uma nova experiência. Só um novo acontecimento poderá proporcionar uma nova experiência.

No entendimento gadameriano, o homem experienciado não é aquele que realizou todas as experiências, como também não é aquele que pensa saber tudo, pois o que diferencia o hermenauta do homem dogmático é o fato de o primeiro não ter certezas, estar aberto à experiência.

Gadamer (1999, p.434) define a experiência hermenêutica “como a experiência que se afirma na historicidade que se efetiva”. Sendo assim, a experiência hermenêutica terá um enfrentamento com a tradição e sua linguagem. Entende que a tradição instiga a experiência, sendo preciso realizar um discernimento de que não é possível conhecer e dominar a tradição pela experiência, mas pela linguagem. Nesse contexto, Gadamer traz uma outra proposta, que nasce do entendimento de que tradição é linguagem, isto é, fala como um “tu”. Nesta abordagem, entende-se que toda experiência se efetiva entre sujeitos, mediados pela tradição e a linguagem. Desse modo, baseando-se nas idéias de Trevisan (2000), tem-se que:

uma relação entre dois sujeitos e não mais um polarização entre um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido desde fora, de onde, presumidamente, nenhum dos dois se sente em contato com o outro; tão pouco isso conduz a uma superação da experiência por um saber absoluto e impessoal (p.196).

A análise dos preconceitos constitui uma forma de interpretação para Gadamer, contrária ao modo de pensar do iluminismo, que tem, como foco central, uma consciência que tenta evitar qualquer maneira de preconceito. Assim, o conhecimento se tornaria pleno e objetivo, livre de toda forma de juízos pré-concebidos. Desse modo, a hermenêutica gadameriana se contrapõe à modernidade em geral. Em contraponto, Habermas vislumbra, no projeto da modernidade, a possibilidade de reconstrução através das lacunas deixadas

A hermenêutica reconstrutiva, conforme Trevisan (2000), procura restaurar o próprio rumo dado à interpretação. Neste contexto, a hermenêutica reconstrutiva busca repensar o passado, não como herança inatacável da tradição, mas dialogando com sua dimensão crítica, que, mediada pela compreensão moderna, reflete uma atitude intersubjetiva, com um efeito mútuo.

Nas palavras de Habermas (2000):

A hermenêutica reconstrutiva oferece um suporte consistente ao debate, pois pensa a fusão dos horizontes sem abandonar a perspectiva atual do intérprete, situando a partir da virada lingüística (p.204-205).

Habermas acrescenta que a hermenêutica reconstrói o rumo dado à interpretação, sendo que o ensinar e o aprender tornam-se processos simultâneos, indissociáveis, sem pontos indiscutíveis ou crenças acríticas que fundamentam-se na linguagem, que poderá ser ampliada

pelo exercício da competência comunicativa. A ponderação hermenêutica quer retomar legados, esquecidos pelo discurso monológico da racionalidade instrumental, que permeavam o mundo da vida. Entretanto, com a razão autonomizada, resulta na negação da ação pedagógica como espaço de desorientação produtiva.

A hermenêutica reconstrutiva de Habermas procura estabelecer uma outra dimensão interpretativa para as questões do aprender e do ensinar que se concretizam no mundo comunicativo e extrapolam a razão instrumentalizada. Neste viés, a hermenêutica pode contribuir, de forma significativa, na atividade docente, ao permitir à Filosofia com crianças retomar o sentido educativo, abrindo espaço a uma efetiva ressignificação da dimensão emancipatória e a formação da opinião pública dos docentes e discentes.

A atitude hermenêutica instiga estabelecer uma reconstrução dialógica, a partir das lacunas deixadas pela modernidade, instituindo processos interpretativos com as tradições, de modo a adentrar no entendimento do mundo da vida. Segundo Trevisan (2000):

A perspectiva hermenêutica permite facilitar a compreensão dos estudos que aglutinam tendências clássicas do pensamento em construções filosóficas medievais, modernas e pós-modernas, pois, quando reflete sobre a faticidade do existir concreto e situado, tende a restaurar a diferença como raiz do sentido (p.173).

Para a docência que tem como objetivo ser um agente produtor e socializador de capital cultural, tendo a escola como o espaço de

comunicação pública, é imperioso manter, em sua prática, a interpretação hermenêutica das metáforas do discurso da linguagem privada.

Dessa forma, existe a necessidade de ampliar a discussão, na área da docência, considerando o que preconiza Trevisan (2000), para quem “o aprender e o ensinar são processos simultâneos, indissociáveis sem pontos fixos e sem dogmatismos, porque se baseiam na linguagem, vulnerável por excelência, mas que pode ser aprimorada pelo exercício da competência comunicativa” (p.210).

Nesta perspectiva, torna-se clara a urgência de se (re)construir, nas instituições educativas, a racionalidade comunicativa, muitas vezes deixada à margem nos educandários. É nessa dimensão que o *ensinar* e o *aprender* se concretizariam nas atividades docentes, através da ação dialógica e da hermenêutica reconstrutiva, permeando os espaços escolares.

Dessa maneira, a docência, no ensino de Filosofia, vislumbra formas alternativas, através da hermenêutica de equacionar melhor as lacunas, deixadas pela instrumentalização do saber. Isso acontece devido à hermenêutica reconstrutiva abrir novos caminhos à reflexão, procurando resgatar a categoria do mundo da vida e incorporando-a a um diálogo crítico com as tradições.

Habermas (1989) entende a Filosofia, em suas funções mais

simples, não apenas como indicador de lugar, mas como guardador de lugar e de intérprete. Na prática comunicativa cotidiana, as interpretações cognitivas, as expressões e valorações precisam ser interpenetradas, através do entendimento mútuo, orientado por pretensões de validade no mundo comunicativo que necessitam de uma tradição cultural, ao invés de apenas permanecerem sobre o prisma da ciência.

Associadas ao diálogo, no entanto, as convicções que vão além do aspecto individual de cada situação, transpõem-se além de horizontes limitados. Por isso, ele salienta a existência de um interesse filosófico em ver as práticas de justificação sociais mais do que meras práticas. Dessa maneira, a Filosofia se aferra ao papel de um guardião da racionalidade.

Em relação a isso, Habermas (1989) apresenta seu ponto de vista:

Que precisamente a filosofia pragmatista e a filosofia hermenêutica respondem essa questão ao conferir autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros. Essa prática comunicativa cotidiana possibilita um entendimento mútuo orientado por pretensões de validade (p.33).

Nessa lógica, a docência de Filosofia vislumbrará um cenário em que sua atividade docente buscará abandonar o papel de juiz que fiscaliza a cultura, o aprender e o ensinar, em prol de um papel de intérprete-mediador desses contextos, a fim de estabelecer uma

mediação entre o mundo da vida e uma modernidade cultural, encapsulada em culturas de especialistas, que busca a autonomização das esferas, através da pragmática formal¹⁹ incorporada à hermenêutica reconstrutiva.

Cabe, neste ponto, tornar clara a diferença entre os entendimentos de Gadamer e Habermas, quanto ao efeito incluído na interpretação. Para Gadamer, este reduz-se às tradições clássicas; para Habermas, relaciona-se a exceder essas esferas, tendo, por finalidade, as situações modificadas que se vivem no cotidiano.

Trevisan (2000) acrescenta que “a tradição só pode ser resgatada quando for mediada pela compreensão do tema que se encontra presente no discurso dos modernos” (p.211). Dessa forma, voltando-se para a conjuntura da atividade docente, pode-se dizer que as relações entre a tradição e a docência não são unilaterais, devido ao efeito ser recíproco.

Torna-se necessário, nessa abordagem, ressignificar a prática docente quanto ao ensinar e ao aprender. Dessa forma, muda-se o sentido dado à interpretação, buscando-se, então, configurar o processo da atividade docente como simultâneo e indissociável. Este processo fundamenta-se na linguagem e na busca de aprimoramento

¹⁹ Em um sentido geral "pragmático"(lat. *pragmaticus*, do gr. *pragmatikós*) significa concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato. Daí Kant ter intitulado uma de suas últimas obras a Antropologia de um ponto de vista pragmático (1797), já que esta trata do sujeito empírico, em oposição ao sujeito transcendental, isto é, do homem em sua existência concreta. A pragmática é uma das divisões tradicionais das ciências da linguagem, dizendo respeito aos signos em relação a seu uso concreto pelos falantes de uma língua.

pelo exercício da competência comunicativa.

De acordo com Trevisan (2000), “o normal em uma relação comunicativa é que a gente ensine e aprenda ao mesmo tempo” (p. 210). Neste viés, a competência comunicativa implica no processar permanente e responsável dos saberes, o que significa dizer que toda ação comunicativa também pode ser uma ação educativa, pois propicia a construção de opiniões através da pluralidade das vozes.

Na seqüência, são discutidas as possíveis conseqüências positivas para uma educação para o pensar, advindas das discussões, estabelecidas neste estudo, e fundamentadas nas idéias hermenêuticas e na racionalidade comunicativa, inseridas neste contexto.

5 A RAZÃO COMUNICATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE UMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Conforme abordagem anterior, desde o século XVIII prevaleceu a racionalidade instrumental que serviu de referência para a educação e refletiu-se na atividade docente, causando o desencantamento do mundo, diante do progresso das ciências experimentais e dos avanços tecnológicos. Nesta seção, pretende-se explicitar os reflexos positivos de uma Filosofia para o pensar, na docência, segundo os aportes da racionalidade comunicativa.

O paradigma de racionalidade, no qual Habermas (1987) ancora sua teoria da comunicação, refere-se à “interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal” (p.124). Habermas, através da racionalidade comunicativa, com sua moldura teórica intersubjetiva, propõe-se a identificar o que impede a comunicação, reprime ou distorce o diálogo. Busca a reconstrução numa dimensão interativa dos canais da comunicação, obstruídos e atrofiados pela vigência da racionalidade instrumental.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma referência à crítica de Habermas, que é enriquecida pela contribuição hermenêutica. A hermenêutica reconstrutiva e a racionalidade comunicativa propiciam reconstruir a proposta de ensino de Filosofia, a partir do mundo da vida dos discentes. Dessa forma, a racionalidade comunicativa toma,

como referência, a capacidade de agir sem coações e de produzir consensos, mediante a fala argumentativa, com os sujeitos da comunicação.

A ação comunicativa, como ápice da razão comunicativa, diz respeito à interpretação que se realiza, de modo intersubjetivo, tendo a linguagem como mecanismo coordenador. Nessas circunstâncias, o eixo principal gira em torno da interpretação, a qual propõe o entendimento, voltado para a construção do consenso.

Para alcançar o consenso, na ótica de Habermas, a questão reside na concretização de uma situação ideal de fala. Cabe esclarecer que esta se caracteriza pela possibilidade de todos os participantes de uma discussão usarem, equitativamente, todos os tipos de atos de fala. Esta só acontece nas condições em que cada sujeito abandona, livremente, a sua perspectiva particular, em busca do que representa melhora nas aspirações de todos os sujeitos envolvidos.

Habermas (*apud* OLIVA, 1990, p.180) entende "que a situação de discussão é garantia suficiente da universalização de interesses". Dessa forma, a característica definidora da noção de situação ideal de discurso é a intersubjetividade, que, no entendimento de Marcondes (2003, p.43), "é a idéia de que o uso da linguagem, consistindo em um ato de entendimento mútuo, pode levar a um acordo bem fundamentado, ao qual se chega através do diálogo, pois tem-se sempre a possibilidade de retomar o discurso."

Neste sentido, ignora-se para qual direção pode evoluir o processo de desenvolvimento e de socialização das formas de vida, como o próprio sentido da educação.

Sendo assim, os processos de aprendizagem são instigados pela dinâmica da compreensão hermenêutica a não trabalhar mais com uma linha pré-definida. As perspectivas do sujeito passam a ser socializadas, constituindo-se novos discursos para a fundamentação. A teoria da ação comunicativa instiga o potencial, subvertido da cultura especializada, para o contexto pedagógico. Isso se evidencia, à medida que propicia a libertação da aprendizagem do modo instrumental e a orienta em relação à dimensão da pragmática universal, que respeita os processos de aprendizado dos respectivos campos teóricos de autonomia da modernidade, sem deturpá-los.

A ação comunicativa está voltada para a compreensão dos indivíduos, tanto no viés singular quanto no coletivo, para intensificar o desenvolvimento de novas aprendizagens. Essa ótica permite ressignificar o sentido da docência de Filosofia.

A teoria de Habermas contribui, no contexto da docência, como mais um estímulo à fundamentação, no sentido de ampliar a compreensão da crise social e do déficit de racionalidade. Assim, a razão instrumentalizada não teria mais "soluções", pelo fato de não haver respostas definitivas a estas questões, uma vez que estão sempre passíveis de serem revistas, à luz da racionalidade comunicativa.

Habermas (1990) afirma que:

(..) conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm as tradições (p.100).

Sem dúvida, o componente pedagógico está permeado de concepções, oriundas da filosofia da consciência²⁰. Não é difícil perceber que a idéia de um conhecimento neutro, objetivo e desvinculado do contexto, obscurece o caráter histórico e social dos conhecimentos. Distancia-se, dessa maneira, de uma perspectiva crítica, criativa e dialógica. Contudo, na contemporaneidade, constata-se ainda que os pressupostos que alicerçam a atividade docente ainda são vistos como verdades universais que devem ser transmitidas, repetidas e assimiladas de forma unilateral.

Para Habermas (1990) “a mediação interpretadora entre o saber dos especialistas e a práxis cotidiana, necessitada de orientação, é o que pode dizer o que resta para a filosofia e qual seu alcance” (p.27). O autor propõe que uma das grandes metas da filosofia seja resgatar, para a cultura, o pano de fundo do mundo da vida, amalgamado a um diálogo crítico, representando as bases do entendimento. Dessa forma, o educador tem a possibilidade de rever seu papel crítico, reflexivo e emancipador, que é imperioso em sua tarefa docente, tanto pública

²⁰ Conforme Boufleuer, a filosofia da consciência, ou seja, o modelo de pensamento baseado numa razão monológica, tal como essa se expressa a partir das relações que um sujeito isolado estabelece com os objetos do mundo. A limitação do paradigma da filosofia da consciência, como veremos, reside no seu estreitamento cognitivo-instrumental, cujo resultado é a incapacidade de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação (2001, p.17).

como privada, em um século que prima pela humanização das relações humanas.

A partir da teoria da ação comunicativa, fica evidente o distanciamento do mundo sistêmico com o mundo da vida. Tudo o que se afasta do mundo da vida, acaba gerando uma esquizofrenia ou patologia da comunicação, em função de uma colonização do mundo da vida. Sobre isso, Prestes (1996) tece o seguinte comentário:

(...) uma vez separados mundo da vida e sistema, como um dos pontos que caracterizam a passagem das sociedades primitivas à modernidade, ocorre o processo de colonização do mundo do vivido pelos mecanismos de integração sistêmica. A complexificação do sistema político penetra cada vez mais nos processos de reprodução simbólica, empurrando o âmbito da ação comunicativa para o crescimento capitalista (p.87).

O grande desafio para a educação, na perspectiva habermasiana, é construir mediações conceituais, como se fossem pontes, por onde esse saber elaborado possa fluir em direção ao mundo da vida, e vice-versa. Sob esse ponto de vista, é impossível vislumbrar a teoria e a prática separadamente, pois só se concretizam amalgamadas, rompendo com as autonomizações e engendrando a interdisciplinaridade.

Para Habermas, as esferas – saberes – precisam se tocar, para que nenhuma área fique alheia à outra. O autor propõe, como caminho, recuperar o chão comum, o próprio mundo vivido em todas as esferas.

Entretanto, Habermas (1987a) salienta que:

(...) a crítica da razão instrumental ao permanecer prisioneira das condições da filosofia do sujeito, denuncia a má interpretação de seu caráter, que precisa de uma concepção suficientemente ampliada para referir-se à integridade daquilo que se diz destruído pela razão instrumental (...) (p.497)

É de suma importância salientar que Habermas não despreza o aspecto cognitivo-instrumental, pois ele é integrado ao viés mais amplo do conceito de racionalidade comunicativa. Dessa forma, é um conceito mais abrangente, porque a linguagem permite que se estabeleça um entendimento, não só acerca de objetos dos quais se possa anunciar *verdades*, mas também sobre normas e vivências que podem ser justas ou sinceras.

A partir da perspectiva de Habermas, um dos desafios permanentes da educação que se reflete diretamente na práxis do docente, é buscar maneiras de mediar a integração do saber. Este é, historicamente, acumulado pelas diferentes gerações, passadas e presentes, com as vivências do mundo da vida, trazidas pelos discentes.

Este projeto ancora na idéia de que a teoria habermasiana, na perspectiva hermenêutica, permite ampliar o horizonte interpretativo, no espaço docente, como um novo ponto de partida, e a abertura do outro, possibilitando o entendimento, mediado por relações sem unilateralidades, extrapolando, dessa forma, a relação sujeito-objeto.

Frente a essa perspectiva, a teoria da ação comunicativa de Habermas poderia auxiliar na reformulação da proposta lipmaniana, na medida em que, a partir dela, pode-se derivar a idéia de que seja necessária uma reconstrução curricular, propondo um currículo mais interdisciplinar, caracterizado por uma cooperação entre as diversas áreas de manifestação da racionalidade.

Isto tornaria possível retomar a unidade e a pluralidade do conhecimento, tanto no mundo objetivo, como no social e no estético. Em contraponto, Lipman não tem a mesma intenção de Habermas, preocupando-se somente com o processo investigativo, o que propicia à educação uma falta de critérios de análise e de densidade filosófica em sua edificação.

Dessa forma, emerge seus saberes docentes e discentes apenas da *doxa*, não garantindo a dimensão filosófica, uma vez que a caracterização do diálogo, nas salas de aula, consiste em trocar experiências, a partir de informações ou da mera opinião. Assim, recai no senso comum e deixa à margem a dimensão cultural.

A ação comunicativa contribui na atividade docente, como uma ação interpretativa dos saberes, através do debate argumentativo, livre de coações. Pondera, ainda, que as conseqüências do problema da racionalização e da colonização do mundo da vida, decorrentes do crescente fortalecimento do sistema, passam a impor a lógica do mercado e a escola não fica imune a essas questões.

Na teoria habermasiana, a ação comunicativa é entendida como “o tipo de interação em que todos os participantes harmonizam seus planos individuais de ação entre si e assim perseguem suas metas ilocucionárias sem reservas”. Esta se contrapõe à ação estratégica, compreendida como “aquela interação em que pelo menos um dos participantes quer produzir efeitos perlocucionários, em seu número de opositores, com seus atos de fala” (HABERMAS apud ARAGÃO, 1997, p.52).

Nessa dimensão, a teoria da ação comunicativa representa uma nova guinada na maneira de discutir as problemáticas do contexto da docência. A reflexão sobre a metáfora da caverna platônica permite realizar uma releitura da atividade docente, por via da interação comunicativa que transpõe os *déficits* da razão moderna.

A ação comunicativa somente se torna possível, se houver oportunidade de tratar os conflitos e as tematizações do conhecimento, no âmbito da dialogicidade interativa, em que o consenso se estabeleça, sempre que justificado pelo melhor argumento. Enfim, a racionalidade comunicativa constitui-se numa formulação intersubjetiva de razão que escapa ao reducionismo metodológico do saber cognitivo-instrumental, como único instrumento capaz de validar o conhecimento.

Habermas, com sua teoria comunicativa, consegue romper a camisa de força pela qual se viram imobilizados os seus antecessores

da teoria crítica, liberando espaços para a multiplicidade e as diferenças, excluídas do processo de gestação da racionalidade moderna.

É pertinente destacar que a ação comunicativa visa ao entendimento de que, em relação à tradição, quer renovação do saber cultural; com referência à ação social, serve para o estabelecimento de solidariedade e, quanto à socialização, serve para o desenvolvimento da identidade individual.

Através do entendimento e do reconhecimento intersubjetivo, salienta-se que parte da problemática da docência ancora-se na falta de critérios de análise, sendo que a ação comunicativa poderá contribuir para um maior discernimento dessas questões.

Seguindo as reflexões de Habermas, entende-se que a Filosofia não deve apenas ser ensinada, mas servir de meio para instigar os docentes a compreender a pluralidade cultural, através do envolvimento comunicativo e interpessoal da teoria e suas implicações no mundo da vida. Propor esta nova matriz racional comunicativa, como pressuposto fundamental para reconstrução da atividade docente, é a tarefa que se impõe na contemporaneidade.

Torna-se importante salientar a pretensão dos componentes históricos e da bagagem cultural que são colocadas no sentido de validade do conhecimento. Isto remete ao caráter provisório do

conhecimento e da verdade. Verdades, tidas como inquestionáveis, passam a ter caráter provisório e somente válidas, mediante consenso entre pares, numa determinada situação histórica.

A dimensão ampliada do conhecimento, proposta por Habermas, a partir da racionalidade comunicativa, é de suma importância. Sua compreensão implica mudanças na forma de interpretar as questões que dizem respeito à docência.

Habermas (1993) ainda complementa:

Eu estou (...) à procura dos vestígios de uma razão que reconduza sem apagar as distâncias que uma, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro a sua alteridade (p.112).

Apoiada nas idéias da teoria da racionalidade comunicativa de Habermas, tal proposta mostra que a educação ainda é emoldurada pelas artimanhas do mundo administrado, pois a tarefa docente restringe-se à exposição imediata e limitada ao âmbito da reprodução instrumental. Trata-se de um trabalho interpretativo que objetiva a reflexão hermenêutica, a partir da mediação entre os novos desafios da atividade docente e a necessidade emergente de uma docência mais reflexiva e emancipada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada com o propósito de analisar, criticamente, a docência, no Programa do professor Matthew Lipman, visando contribuir na reflexão acerca dos limites e ambigüidades daquela proposta em relação à atividade docente.

A identidade específica do ser humano é o pensar. No momento em que ocorre a desvalorização desta capacidade, o indivíduo perde sua maior riqueza e, ao mesmo tempo, anula-se e instrumentaliza-se. Urge, nesse sentido, refletir a importância da Filosofia na esfera educacional. Por isso, a discussão apresentada procura questionar a possibilidade e o significado da docência de Filosofia, tendo, como referência, a proposta do professor Mathew Lipman, sob um olhar hermenêutico.

Para buscar uma ruptura com o modo tradicional de compreender o conhecimento, a capacitação de professores do programa precisa ser ressignificada quanto a seus pressupostos, já que a docência transpõe o espaço da aquisição de técnicas e de conhecimentos e vislumbra um espaço de discussão e socialização. Percebe-se que o conhecimento, trabalhado pela proposta de Lipman, perde seu vínculo com as exigências e necessidades da esfera social, atrelando-se a interesses de grupos que detêm o poder.

Essa postura faz com que o mundo do sistema aliene o mundo da vida, pois a comunidade de investigação, como idealizada pelo programa, cumpre uma função de enquadramento dos sujeitos às instituições de que participam, o que demonstra a dimensão ideológica que procura generalizar, para o conjunto da sociedade, os valores e a visão de mundo de uma classe em particular: a classe dominante.

O texto questiona a idéia de que a docência, no Programa de Lipman, contribui para uma educação voltada para o pensamento crítico. Este questionamento permeia todo o trabalho, buscando vislumbrar uma saída da Filosofia da consciência, ancorada nas idéias de Habermas, no sentido de que a razão comunicativa não tem apenas a capacidade de reconhecer, mas também de transformar, através da reconstrução da racionalidade, baseada no entendimento consensual, livre de dominação.

Através da racionalidade comunicativa, buscam-se novas perspectivas ao processo pedagógico, a fim de possibilitar alternativas de uma formação reflexiva, voltada a uma leitura crítica e de transformação da realidade, sem cair em reducionismos e banalidades.

A proposta de Filosofia para Crianças é uma alternativa, buscada por Lipman para a educação, visando promover trocas de opiniões, busca de entendimentos e fortalecimento de argumentos nos discentes. Desta forma, destaca-se uma discrepância no pensamento do pensador norte-americano, na medida em que ele prepara o professor para um

papel pré-definido, a ser cumprido junto à comunidade de investigação, em detrimento do indivíduo habituado à reflexão e à crítica. Esse caráter alienado do trabalho docente pode ser observado em Lipman, na forma como o programa realiza a sua capacitação.

Outra incoerência do programa lipmaniano para crianças, nesta dimensão, é a de negar a idéia de processo que se concretiza com os sujeitos envolvidos. Nesse aspecto, ele trabalha com modelos prontos, a serem reproduzidos indiscriminadamente na esfera educacional, refletindo isso na prática docente. Nesse sentido, a temática, refletida nas linhas deste trabalho, tenta entender a falta de critérios de análise dos docentes, muitas vezes para realizar a crítica, identificando qual racionalidade permeia a práxis pedagógica.

Inúmeras vezes, o professor encontra-se voltado apenas para as sombras, segundo a metáfora da caverna platônica, sem conseguir fazer a leitura e muito menos desvencilhar-se de conceitos pré-determinados.

Sutilmente investida no programa, está a necessidade do modelo reprodutivista de alienar os profissionais da educação. Urge, então, ressignificar o discurso pedagógico, no sentido de vislumbrar ao profissional docente uma formação que permita a discussão, que assegure as possibilidades de (re)construção do conhecimento e da interpretação, instaurando, no programa, um processo emancipatório público. Nesse entendimento, caberia aos profissionais da Educação

realizar a hermenêutica das tradições, compreendendo sua própria experiência, conversando com todos os envolvidos e, desta forma, contribuindo na formação da opinião pública de seus discentes, com vistas à criticidade e à criatividade.

Nessa ótica de entendimento, é imprescindível o auxílio dos instrumentos reflexivos das instâncias hermenêuticas, para desobscurecer a discussão sobre a formação de professores, vislumbrando o paradigma do entendimento, voltado a uma educação para o pensar crítico. Nessa proposta, a educação atua no sentido de traduzir para o mundo da vida conhecimentos que resultem da discussão, da produção e da pesquisa docente, e não de padrões pré-estabelecidos *a priori*, nem instituídos com força legitimadora dentro da formação do professor.

É preciso superar o modelo que promove uma formação superficial, sem maior preocupação com a fundamentação teórica e o aprofundamento, impedindo o docente de compreender o Programa, em seu conjunto, e construir uma atitude crítica em relação ao mesmo. Nesta perspectiva, o agir comunicativo, como pano de fundo da educação e dos professores em especial, fará crescer a flexibilidade das tradições e das visões de mundo existentes.

Afinal, como Habermas assevera, pode-se dizer que o desenvolvimento da razão deve contemplar os aspectos técnico-científicos, normativos e expressivos. Assim, o endereçamento da

atividade docente para um pensar autônomo evita recair nos ditames da unilateralização da razão instrumental. Por isso, é necessário contrabalançar a preocupação do programa de Lipman em oferecer uma formação enclausurada em fórmulas e modelos, com a não-exigência de formação específica para os docentes que trabalham com Filosofia para Crianças.

À primeira vista, essa abertura para que qualquer professor, independentemente de sua formação acadêmica, trabalhe com a Filosofia para Crianças, pode parecer uma atitude de valorização do profissional da educação, um voto de confiança em seu potencial intelectual e profissional e um reconhecimento de sua capacidade e de sua competência. Entretanto, na prática docente do programa, o professor não é considerado suficientemente qualificado para construir e realizar seu próprio planejamento e material didático. De acordo com a crítica de Silveira (2001), o docente “pode ter sido vítima de uma formação teórica e didática inadequada, precisa ser treinado e constantemente vigiado e controlado de modo a se garantir a eficácia do seu trabalho pedagógico” (p.97). Portanto, a única capacidade que o profissional docente demonstra ter é de execução de tarefas que lhe são atribuídas.

Apesar das críticas de alguns estudiosos da área, quanto à formação de professores do programa, Matthew Lipman acrescenta que a profissionalização docente deriva da disposição e comprometimento destes com a reflexão das idéias, com a investigação dialógica e o

respeito a criança. O autor considera que os profissionais da educação possuem uma sólida base de conhecimentos, capacidade para coordenar atividades, altamente complexas e variadas, assim como o bom senso e a retidão de julgar, qualidades evidenciadas à medida que desenham sua prática docente.

Cabe destacar que, embora Habermas não discuta diretamente a questão educativa, sua proposta pragmático-lingüística, baseada na intersubjetividade²¹, traz aportes teóricos de suma importância para a dimensão pedagógica, instigando novos saberes, a partir da experiência dos sujeitos. A grande diferença de Habermas é sua originalidade, sua postura otimista, em relação a uma reabilitação da esfera pública, na qual as pessoas passariam a tomar decisões, não mais somente por imposições coercitivas, mas por uma disposição democrática de dialogar.

Trilhando o caminho da racionalidade comunicativa de Habermas, vislumbra-se a possibilidade de libertação dos processos de aprendizagem dos ditames da razão instrumental. Assim, volta-se o aprender e o ensinar para a compreensão dos indivíduos, tanto no viés singular quanto no coletivo, para intensificar o desenvolvimento de novas aprendizagens. Frente a esta realidade, é recomendável rediscutir a docência do programa de Lipman, não no sentido de negá-

²¹ Intersubjetividade: interação entre diferentes sujeitos, que constitui o sentido cultural da experiência humana. O problema da intersubjetividade está relacionado à possibilidade de comunicação, ou seja, de que o sentido da experiência de um indivíduo, como sujeito, seja compartilhado por outros indivíduos. Trata-se de noção encontrada contemporaneamente na fenomenologia e na filosofia analítica da linguagem, com o objetivo de superar o subjetivismo e o solipismo (JAPIASSÚ, M. ; MARCONDES, D, 1996, p.146).

lo, mas de reconstruí-lo, sem intenções utilitárias e mercadológicas, na busca de novas referências, relativas ao filosofar com crianças.

Assim sendo, este trabalho não tem a pretensão de encerrar a discussão, uma vez que sua verdadeira intenção foi apenas tê-la instigado no cenário da atividade docente.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAGÃO, Maria Lúcia C. de. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica e Jürgen Habermas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1981.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura da Habermas**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio S. Teixeira. 9.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GADAMER, H. G. **Verdade y Método I**. Salamanca: Sígueme, 1999.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANETON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. v.II.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Filosofia da Educação.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Filosofia da Educação e Ensino:** perspectivas neopragmáticas. Ijuí: Unijuí, 2000.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-Metafísico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa:** Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1987b. v.1

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa:** Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 1987c. v.2.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Dialética e Hermenêutica:** para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública.** Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação:** instituições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HILTON, Japiassú; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

INGRAM, David. **Habermas e Dialética da Razão.** Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

KOHAN, Walter O. **Infância entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; WERENSCH, A. M (Orgs.). **Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. V.1.

_____; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

_____. **O Pós-Moderno Explicado às Crianças**. Tradução de Tereza Coelho. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Iniciação à História da Filosofia dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Educação/Interlocução/Aprendizagem /Reconstrução de Saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

_____. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 6.ed. São Paulo: Moderna, 2001.

NÓVOA, António (org) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicação D. Quixote Nova Enciclopédia, 1995

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REIS, Róbson Ramos; ROCHA, Ronai Pires. **Filosofia Hermenêutica**. Santa Maria: UFSM, 2000.

ROUANET, Sergio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SIEBENEICHER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVEIRA, J.T. René. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

_____. **A filosofia vai à escola?** Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Pedagogia e formação docente na pós-modernidade** – Terapia de Atlas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

VATTIMO, G. **O Fim da Modernidade**: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.