

UMA AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO MÉTODO DE MATHEW LIPMAN A PARTIR DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A QUALITATIVE EVALUATION OF THE MATHEW LIPMAN METHOD FROM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Julia Gracieles de Oliveira Silva ³
Gilson Xavier de Azevedo ⁴

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é observar algumas posições bibliográficas que permeiam o conhecimento acadêmico com em relação à Docência no Ensino Superior, analisando tal perspectiva a partir da proposta de Educação para o Pensar de Mathew Lipman. Justifica-se o presente estudo a partir da necessidade de se compreender a importância da filosofia como disciplina introdutória ou conteúdo transversal no ensino superior, independente da área de atuação. O problema em questão compreende as dificuldades de compreensão e interpretação que estudantes do Ensino Superior enfrentam ao ingressarem na graduação. Propõe-se como hipótese considerar a Educação para o Pensar como uma solução para os ingressantes desenvolverem seu raciocínio lógico conceitual. Adota-se por metodologia, compor um estudo exploratório de caráter bibliográfico, tanto sobre o posicionamento de Mathew Lipman, quanto sobre estudos já feitos que indicam as dificuldades dos estudantes citados e as contribuições da filosofia para tal desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para o pensar. Filosofia. Interpretação.

ABSTRACT

The objective of this research is to observe some bibliographic positions that permeate academic knowledge in relation to Teaching in Higher Education, analyzing this perspective from Mathew Lipman's Education for Thinking proposal. The present study is justified by the need to understand the importance of philosophy as an introductory subject or transversal content in higher education, regardless of the area of activity. The problem in question comprises the difficulties of understanding and interpretation that students of Higher Education face when entering undergraduate. It is proposed as a hypothesis to consider Education for Thinking as a solution for new students to develop their conceptual logical reasoning. It is adopted by methodology, to compose an exploratory study of bibliographic character, as much on the positioning of Mathew Lipman, as on studies already done that indicate the difficulties of the mentioned students and the contributions of the philosophy for such development.

Key-words: Education for thinking. Philosophy. Interpretation.

INTRODUÇÃO

Desde seu surgimento entre os séculos XII e XIII, a universidade tem se deparado com transformações, tanto no âmbito social quanto no âmbito escolar, o que não tem tirado seu caráter de produtora de conhecimento, formação de pesquisadores e até mesmo de pensadores independentes. Nesse sentido, é possível afirmar que a universidade, como agente transformador, causa inquietação, promovendo assim a pesquisa científica a qual provoca a troca de saberes entre pesquisadores, educadores e estudantes.

Barone diz que “a universidade é semelhante à a uma torre de vigia, trata-se de um lugar privilegiado de observação da sociedade, localizada no em seu topo.” (2001), assim sendo, deve ser capaz de formular questões socialmente relevantes objetivando criar estratégias que auxiliem a sociedade na solução de problemas. Diante dessas informações, é válido lembrar que as atividades desenvolvidas dentro da universidade devem estar ligadas à sociedade, sabendo-se que esta deve preparar os indivíduos para que sejam capazes de agir crítica e construtivamente, proporcionando assim não apenas a formação profissional, mas sim contribuir para a educação para o pensar, proporcionando ao estudante as condições de fazer críticas à alienação.

No entanto, para que o universitário consiga agir criticamente, faz-se necessário o pensamento filosófico, o qual não se restringe apenas ao estudante de filosofia e sim a todo estudante, pois estimula a autonomia intelectual. Karls Jaspers diz que “ensinar filosofia é ensinar a pensar” (1970), e indica que uma das tarefas essenciais da universidade seria a inicialização filosófica a todos os estudantes, sem exceção.

Seguindo esse pensamento, Lipman (2001) compreende a sociedade democrática com muita proeminência, tanto que, ao questionar a prática educacional vigente no contexto escolar, o autor revela sua preocupação com a necessidade de currículos escolares cujos ensinamentos contemplem o essencial para que os alunos sejam educados na e para a democracia. Para o pensador norte-americano, organizar as salas de aulas de modo a privilegiar o diálogo investigativo, é o caminho mais adequado para

³ Pós-graduanda em Gestão e docência do Ensino Superior pela UEG de Mineiros, Goiás (gracielle-e-samuel@hotmail.com).

⁴ (Orientador) PhD em Educação pela PUC GO (2020) (gilson.azevedo@ueg.br).

preservar o espírito inquisitivo das crianças, o que contribui de maneira significativa para a construção de um tipo de pensamento nas pessoas, cujos atributos lhes confirmem uma formação para a cidadania.

1 MATTHEW LIPMAN E A EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

Em cada época histórica os indivíduos agem diversamente, engajados numa série de relações sociais inteiramente diferentes e passam a aceitar as perplexidades que os acompanham diariamente e encará-las como fato. Sem se perguntar o porquê de as coisas serem como são, caem no conformismo e passam a reconhecer os momentos da vida como confusos e enigmáticos, (e) assim chegam à conclusão de que não é produtivo e nem lucrativo dedicar-se a refletir sobre as coisas que podem ser mudadas.

Seja qual for o curso superior, as disciplinas introdutórias trazem esse afã de burilar a mente do ingressante proporcionando a passagem do mito à razão, do pensamento limitótrofo e do senso comum, ao pensamento reflexivo e ao senso crítico.

Nesse sentido, disciplinas introdutórias como filosofia, antropologia, sociologia, consideradas ciências humanas, cumprem esse papel de ampliar os horizontes do novato, levando-o à curiosidade científica, ao desejo de saber e de busca pela verdade.

Não diferente do adulto, a criança também se depara, o tempo todo, com momentos confusos e enigmáticos, porém ela quer saber o porquê daquilo está estar acontecendo naquele momento. E se o adulto se disponibiliza a responder e o faz de forma incompleta, o seu apetite de compreensão não será satisfeito, o que (o) a levará a fazer mais e mais perguntas sobre o mesmo assunto. Salienta-se que: “Geralmente as crianças têm curiosidade sobre o mundo, e essa curiosidade se satisfaz parcialmente com informações factuais e explicações que lhes deem as causas ou propósitos das coisas” (LIPMAN, 2001, p. 59).

O adulto pensa erroneamente que qualquer resposta que der às perguntas de uma criança será suficiente para que a mesma se aquiete sem mais nada perguntar a respeito. Porém, o que poucos sabem é que quando as crianças são incentivadas a pensar e criar respostas por si mesmas para suas indagações começam a desenvolver uma consciência crítica a qual será muito útil para seu crescimento intelectual, repercutindo inclusive nas vivências acadêmicas desse indivíduo.

Preocupado em favorecer o “pensar” desde criança, Mathew Lipman desenvolveu um método cuja base é a tentativa de dar novos sentidos aos conceitos de Filosofia, Educação e Criança. Lipman, ao observar que as histórias literárias faziam parte da vida das crianças, porém de forma errônea (pois a maioria das histórias infantis, para Lipman, são discriminatórias), resolveu em 1960 apresentar a Filosofia na forma literária, com linguagem acessível às crianças, de forma motivadora e instigante. Criou então, romances e novelas os quais tinham diálogos apropriados à sua faixa etária e que proporcionassem posterior conversação.

As interações eram acompanhadas por um professor que era treinado nas instituições do Programa de Filosofia para Crianças, o qual recebia também um manual que acompanhava as novelas.

Para desenvolver o método de Filosofia para Criança, Lipman criou o que chamava de “Pedagogia da Comunidade de Investigação”. Dessa forma, a sala de aula tradicional deve se transformar em uma Comunidade de Investigação com a participação ativa de crianças e professores no diálogo sobre os problemas em questão, isto é, conceitos de fundo de nossa existência, aqueles que são centrais, comuns e controversos. O educador teria papel fundamental na proposta de Lipman que destaca:

Alguns educadores veem hoje a filosofia para crianças prefigurando uma reavaliação radical da educação e estão ansiosos em relacionar as características da filosofia da escola primária que o processo educacional como um todo, segundo eles, deve exibir. Essa é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deve ser acompanhada por uma análise de princípios (LIPMAN, 1990, p. 34).

A primeira novela de Lipman foi apresentada em 1969 e se chama *A descoberta de Ari dos Teles*, a qual propõe trabalhos com a lógica para crianças entre onze e treze anos. Mais à frente surgiram os personagens Luisa, Satie e Marcos, voltados para jovens de treze a dezoito anos, que falam sobre ética, estética e filosofia. Dos oito aos dez anos, o personagem é Pimpa. Para as crianças de seis a oito anos criou os personagens Issao e Guga que tratam da natureza. Dos cinco aos seis anos, a idade dos porquês, a oportunidade de criar boas perguntas surge com a personagem Elfi. Lipman teve vários

colaboradores que acreditaram em seu método e que trabalharam junto com ele neste projeto. Ann Sharp, uma de suas colaboradoras criou para as crianças de três a cinco anos o Hospital de Bonecos (LIPMAN, 1990).

Até 1974, o programa era trabalhado apenas nos Estados Unidos, porém Lipman, em parceria o IAPC (Institute for Advancement of Philosophy for Children ou Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças) organizou a difusão e implementação do Programa de Filosofia para Crianças. E nos anos 80, o programa chegou ao Brasil através de Catherine Young Silva, norte-americana, naturalizada brasileira e graduada em Filosofia. Em 1985, Catherine, juntamente com seus colaboradores, a fim de divulgar o programa de Filosofia para Crianças e facilitar a formação de professores, fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

Desde então, várias escolas adotaram o método de Lipman, e o Brasil é considerado hoje, o país com maior número de centros de Filosofia para Crianças no mundo, embora, segundo KOHAN (1998), somente 30% das escolas do país que trabalham o método, pertencem a rede pública. Uma das limitações do programa de Lipman era a formação dos professores, pois de certa forma, o professor era visto como um reproduzidor de conhecimento, necessitando assim, de instrumentalização para trabalhar com a perspectiva de Filosofia para Crianças, recebendo materiais prontos e treinamento.

A Filosofia no programa de Lipman é entendida como a reflexão sobre o mundo de forma crítica e criativa, não importando a terminologia usada ou o grau de profundidade de discussão. Vê-se aí a influência de Vygotsky, que compreende a criança como ser social, que aprende em interação com os outros, e também a ideia piagetiana, que diz que a prontidão cognitiva da criança, portanto, não é algo que deve ser guardado, mas, antes, estimulado.

Lipman (1995, p. 45) diz que “A ferramenta mais importante que a Filosofia pode pôr ao alcance das crianças é conseguir que questionem e busquem investigação”. E assim, ressalta a ideia de Dewey de “aula ideal” que deveria resultar em pensamento, em reflexão com base na experiência.

Nesse sentido, pode-se observar que a relevância da filosofia se dá nas séries iniciais onde a criança inicia a construção de sua identidade, mas que durante toda a trajetória escolar ela pode apresentar-se importante e proporcionar ao aluno uma atuação consciente perante a sociedade, supondo-se assim, que há de ser um trabalho contínuo. “A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo” (LIPMAN, 1995).

O método de Lipman segue inicialmente o conceito de ironia socrática, segundo o qual, “só se consegue saber que nada se sabe”, isso porque Sócrates considera que nós pouco sabemos a respeito desse mundo, uma vez que este é imperfeito e passageiro. Desse modo, Sócrates percebe que os homens mais sábios de Atenas são justamente aqueles que pouco ou nada sabem, mas que julgam saber alguma coisa e se sentem bastante doutos e arrogantes em relação a seu saber. Assim, Sócrates iniciava os diálogos como alguém que pouco ou nada sabia daquele conceito que pretende tratar, instigando assim o interlocutor a demonstrar todo o seu pseudoconhecimento.

Depois, Lipman parece seguir a perspectiva *maiêutica* de Sócrates e Platão, que é a concepção de que todo e qualquer indivíduo traz dentro de si ideias que pode expor e por pôr à prova. Nesse sentido, a busca pela verdade nasce de um “conhece-te a ti mesmo”, uma busca interior de autoconhecimento para depois partir para o conhecimento do mundo em função de uma busca maior que seria desapegar-se desse mundo perecível e alcançar o chamado “Mundo das Ideias”, local segundo Platão, onde a alma habitava antes de sua encarnação, e que depois a ele retornaria assim que estivesse desapegada desta vida.

A terceira derivação de Sócrates e Platão é o *elenchos*, este sim constitui verdadeiramente o método de Sócrates e Platão, pois nele, o interlocutor é bombardeado com perguntas de ordem conceitual ou diversa sobre aquilo que acabara de expor do assunto que estivesse em questão. A palavra *Elenchos* origina a palavra elencar, ou seja, colocar sucessivas questões uma em sequência à outra.

Sendo assim, nota-se que ao pensar um método que potencialize a investigação filosófica, Lipman revoluciona a didática baseada no conhecimento do professor e privilegia o aluno como agente de investigação filosófica. “O programa propiciava o acontecer do conhecimento nas crianças e jovens porque os fazia trabalhar com as ideias de forma cooperativa, isto é dialógica” (LIPMAN, 1995, p. 32).

O método de Lipman parece emparelhar-se com a proposta de uma iniciação universitária que contemple a formação do pensamento reflexivo coletivo, evitando erros como o intimismo e o individualismo acadêmico.

[...] a dividirem opiniões, com respeito, desenvolverem questões a partir das ideias de outros, desafiem entre si para fornecerem opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995, p. 31).

A formação de comunidades de investigação pode atingir não apenas o meio acadêmico, mas toda e qualquer coletividade, pois implica uma regra antiquíssima da construção científica que é o saber ouvir e o saber falar de modo a contribuir, e não apenas buscar ter razão. O despertar da curiosidade nesse sentido, nasce da própria criança e não do conteúdo em si, já que qualquer assunto ou conteúdo devem ser examinados na prerrogativa de Sócrates que afirmara: “uma vida não examinada, não vale a pena ser vivida”.

A criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a “reconhecer as vozes” e a “distinguir os momentos certos quando se fazem declarações, passando paulatinamente a iniciar - se no desenvolvimento da capacidade e participação” deste diálogo contínuo. Quando é chegada a hora para a educação formal, ocorre, mais uma vez: a iniciação no desenvolvimento desta capacidade e na participação da conversa, na qual aprendemos reconhecer as vozes, a distinguir os momentos certos das declarações e adquirimos os hábitos intelectuais e morais apropriados à conversação (LIPMAN, 1995, p. 3 5).

Dentro do exposto, torna-se mítica a ideia de que os estudantes vivem desinteressados, pois basta o tríplice processo de instigação (Ironia, maiêutica e elenchos) para que logo as discussões comecem e se tornem acaloradas.

As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN, 2001, p. 31).

Como nenhuma prática é neutra em si mesma, esse ato de discutir assume conotação, inclusive política, de modo a se verificar ideologias, propostas, posturas e afirmações. O pensamento da criança e do adulto, agora livre de seu senso comum e em busca da *areté*, ou verdade em grego, torna-se um comportamento investigativo e racional, pautado na lógica dos argumentos.

As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dissermos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o consequente exige negação do antecedente. Embora isso seja um exemplo de um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas (LIPMAN, 2001, p. 34).

A esse respeito, para Cunha (2005), a filosofia é pertinaz à educação infantil e a qualquer outro nível de ensino se considerado o método em si, pois constitui recurso e método de ensino-aprendizagem.

Em resumo, o currículo de filosofia na educação infantil é o conjunto integrado de questões temáticas, operadoras de conversação e ferramentas de pensamentos. O desafio do planejamento curricular dos professores está justamente na elaboração de questões, operadoras e ferramentas, ambientadas com bons recursos didáticos ou por meio da vivência de situações - problema significativas para as crianças (CUNHA, 2005, p. 70).

Dentro do exposto, espera-se ter ficado claro que embora o método de Lipman seja inicialmente pensado para crianças, a estrutura do método é proposta para que os resultados da chegada do acadêmico no Ensino Superior tenham êxito. Desse modo, aborda-se a seguir a relevância da filosofia em si como disciplina introdutória no Ensino Superior.

2 FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA

A filosofia, em seu processo histórico, tem sofrido várias transformações, mas sempre tem tentado responder às as perguntas de fundamento, mesmo que as buscas por estas respostas gerem perguntas e respostas ainda mais profundas.

[...] a filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos [...]. A filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente (KOHAN, 2000, p. 189).

Na idade Média, por exemplo, o objetivo da filosofia era encontrar a resposta verdadeira e universal acerca dos problemas desconhecidos pelo homem. Já na Idade Medieval, sua base de sustentação passa a ser a fé a qual era presa (em) a uma doutrina imposta pela Igreja Católica. Na Modernidade, o caráter racional torna-se foco, e desta vez sustentado no sujeito pensante, o qual é visto como único capaz de conhecer e definir a verdade sobre todas as coisas. No século XIX, a ciência passa a ser a única fonte de conhecimento verdadeiro.

Embora o desenvolvimento da ciência designe um caráter empírico voltado para o avanço tecnológico, a necessidade do homem em compreender a si mesmo e ao mundo no qual vive ainda é o centro da preocupação humana. Neste sentido, é necessário identificar o papel da filosofia no processo educacional, pois a mesma está explícita na construção da liberdade e na transformação consciente da realidade o que requer uma prática reflexiva. É evidente que esta tarefa complexa não é privilégio da filosofia isoladamente, e sim uma empreitada interdisciplinar cujo objetivo central é o auxílio na descoberta da identidade do homem diante da natureza.

No dia-a-dia da escola, os alunos se deparam com situações que os levam a pensar e fazer perguntas, mas poucos são os que questionam. O ato educativo adquire significação quando relacionado com a vida e experiência do educando que, para aprender e para assimilar, deve descobrir o sentido e a importância do conteúdo que está sendo trabalhado, para isso é necessária uma reflexão crítica e construtiva acerca do que está aprendendo.

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamos-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 2002, p. 62).

Diante dessas colocações, vale salientar que o estudo da filosofia, quando universidade, não tem a intenção de determinar a direção da formação dos acadêmicos, mas sim permitir-lhes a liberdade de poder construir-se a si mesmo. Sendo assim, o ensino da filosofia deve colaborar para o desenvolvimento de uma consciência crítica, abrir a inteligência para as formas presentes de dominação e exploração que estão presentes em todas as relações sociais, demonstradas por sistemas de ideias e acordos, e que por muitas vezes não lhes foi mostrado durante toda sua trajetória escolar. Deve-se aprender a refletir, por meio da filosofia, fazendo-se uma crítica estável a cultura predominante e as revelações que induzem a uma verdade reduzida da vida.

A função da filosofia enquanto disciplina é a de complementar o espaço entre o “pensar e o agir”, pois a mesma está envolvida na transformação do sujeito, desenvolvendo assim o caráter investigativo do acadêmico e a concepção de referências e de valores humanos respeitáveis. Como se pode notar, é possível possibilitar o pensamento crítico nas escolas, porém as escolas devem transformar-se em verdadeiras comunidades de investigação em que a pesquisa, a busca pelo conhecimento científico e a problematização sejam constantes em todos os níveis de ensino.

Quando o ambiente escolar se dispõe a trabalhar a criticidade da criança, o mesmo está colaborando com a sociedade de forma eficaz, pois essa criança questionadora se tornará um adulto atuante na sociedade, capaz de agir criticamente diante as demandas propostas a ele.

Levando em consideração o poder interrogativo que a Filosofia apresenta, a construção do sujeito torna-se prioridade de todo o processo, pois o pensamento filosófico não se limita à discussão de

sua possível aplicabilidade em determinada realidade e sim enxerga o todo, procurando respostas as quais instigam instiguem a construção da consciência crítica.

O filósofo não vê apenas como é, mas como deveria ser. Julga o valor da ação, sai em busca do significado dela. Filosofar é dar sentido à experiência. [...] A Filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade que só o homem tem de superar a situação dada e não escolhida. Pela transcendência o homem surge como ser de projeto, capaz de liberdade e de construir o seu destino" (ARANHA, 1998, pp. 73-75).

Fica claro que filosofar não é encontrar respostas prontas, e sim sair à procura de uma significação para as perguntas. É enfrentar o desconhecido em busca de conhecimento. Ao refletir sobre tal assunto, vale salientar que, a educação necessita de profundas modificações para que a prática educacional alcance uma ação político-pedagógica norteadora da transformação social que sintetiza a esperança de educação de qualidade e não de quantidade.

Lipman diz que:

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a Linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo (LIPMAN, 1995, p. 65).

Ao falar de habilidade de pensamento, Lipman não se referiu às habilidades de forma generalizada, mas sim às habilidades que ele considerava essenciais para que pudesse ser feita a investigação no ambiente escolar.

3 FILOSOFIA COMO DISCIPLINA INTRODUTÓRIA NO ENSINO SUPERIOR

O método da “Educação para o Pensar” é um método particular, aplicável apenas à educação Infantil e Ensino Fundamental, ou seria para Mathew Lipman um método universal pensado para todos os níveis de ensino?

Embora esse estudo não tencione aplicar o método da “Educação para o Pensar” de Mathew Lipman em um estudo de observação ou participativo (GIL, 2006), tencionou-se analisar artigos e comentadores, além de obras do proponente deste tipo de método para analisar se ele pode estender-se ao Ensino Superior, de modo que a hipótese padrão, foi a de que o método de Lipman é um método que traz estruturas universais e, portanto, aplicável a qualquer nível educacional.

Adotou-se por metodologia, compor um estudo exploratório de caráter bibliográfico que considerasse a proposta de Mathew Lipman de uma “Educação para o Pensar” em sua estrutura de conhecimentos prévios, problema proposto, pressupostos, estrutura lógica e síntese, enquanto metodologia aplicável também ao Ensino Superior.

Desse modo, ao falar em pensamento crítico abre-se a oportunidade de mencionar que a filosofia, desde a antiguidade, tem como objetivo o conhecimento. Porém o conhecimento aqui descrito é alvo de todos os estudos existentes, portanto a filosofia, ainda que de forma inconsciente, é vivenciada diariamente, pois ela vista como exercício de pensar e através desse exercício é que se pode chegar ao conhecimento.

Sendo a Filosofia um conjunto de concepções práticas ou teóricas, acerca do ser, do homem e do seu papel no Universo, cabe à mesma, interagir com a educação de modo que permita que a criança chegue ao estatuto de homem formado adaptando-o às diversas formas de compreensão e manifestação cultural.

A educação, vista como formação cultural, deixa de ter como foco a ética e a política, e passa a preocupar-se também com a razão, que na contemporaneidade começa a ser vista como repressora do homem e não sua libertadora. Essa ideologia surge paralela ao desenvolvimento progressivo do capitalismo, a qual é vista como um mecanismo essencialmente ideológico desse mesmo sistema que acabou por gerar o predomínio daquilo que Adorno chamou de *adaptação*.

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna dos seres humanos sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade de meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade (ADORNO, 1996, p. 391).

Como se pode perceber, na modernidade a razão passa a ser vista apenas como agente de repressão e não de libertação, como era vista no Iluminismo, o qual apresentava a razão como uma força histórica capaz de libertar e fazer do mundo um lugar de progresso e felicidade. Diante desta perspectiva, vale salientar que, para que haja transformação de indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação tem necessidade de efetivar-se como formação humanística, capaz de criar a consciência crítica.

Quase todas as instituições educacionais transformaram-se em estabelecimentos apenas de ensino, ou seja, em meras escolas profissionalizantes que se limitam em assegurar um ensino que prepare para o mercado de trabalho deixando de lado sua missão que é promover o pensamento crítico. Segundo Japiassu (1983, p. 41 apud SEVERINO 1997, p. 232) “A atividade do ensino foi reduzida à distribuição aos educandos de rações de um estoque de saber, tendo-se traído a exigência da comunidade do saber que se afirma na unidade das disciplinas e do processo educativo.”

Adorno e Horkheimer veem a educação como um referencial para a emancipação humana, a qual não se expressa nem como formação ética, nem como formação política e sim como formação cultural. O ensino, para eles, deve ser visto como uma arma de resistência à indústria cultural na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da coletividade. Para os autores, na indústria cultural nós somos forçados pela razão Instrumental a passar pelo filtro da Indústria Cultural, e estamos envolvidos de tal forma que a diversão se torna um prolongamento do trabalho no sistema capitalista.

Adorno e Horkheimer afirmam que “todos são livres para dançar e se divertir [...] mas a liberdade de escolha da ideologia [...] revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (1986, p. 156). Ao analisar as obras de Adorno percebe-se que acontece o resgate do indivíduo, pois para ele é necessário deixar de lado o coletivo e dar atenção ao particular, pois esta é a forma de o mesmo resistir à (sobre-)socialização massificante do indivíduo e garantir a defesa de um momento psicológico necessário em sua teoria.

Nesta perspectiva, Adorno (1995) diz que a cultura da sociedade capitalista impõe um mecanismo de construção da heteronomia (isto é, a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros), fazendo o homem ser igual a todos, perdendo assim sua individualidade. Sob este olhar, o indivíduo perde a capacidade de pensar e agir por conta própria e, conseqüentemente, de ser solidário e respeitar o próximo.

Para mudar este cenário é necessário que a educação transforme-se em um processo de emancipação, (e) para tanto sua única ferramenta é o esclarecimento, que constitui-se como passagem do inconsciente para o consciente.

Como já se sabe, é complexo o papel que a universidade ocupa hoje na sociedade, porém a educação é que pode viabilizar o exercício de autorreflexão crítica, ou seja, produzir a consciência verdadeira, a qual deve ter por objetivo desalienar a sociedade que se encontra travada.

Para Adorno

Deveríamos evitar, a todo custo, fechar as portas do raciocínio, a ponto de recusar sobremaneira a cobrança feita pelos materialistas ortodoxos a respeito de sua opinião sobre quais seriam os agentes revolucionários na sociedade capitalista contemporânea (ADORNO, 1991 apud OLIVEIRA, 1999, p. 115)

A organização social na qual vivemos não permite que nenhuma pessoa ande conforme suas determinações, e enquanto isso ocorre, as pessoas aceitam e absorvem tudo o que os lhes é dito, sem questionar e nem mesmo lutar pelo que acreditam ser certo. A educação como ferramenta emancipadora, deveria deve formar cidadãos que sejam questionadores, críticos e que lutem por aquilo que acham certo. Porém, esse discurso acaba ficando somente no papel e a escola continua atuando como mera empresa, a qual prepara o cidadão para o mundo do trabalho. Ao ver a criança como um cliente, a escola tira a responsabilidade que tem de formar cidadão críticos e mantém apenas a preocupação de mantê-lo apto

ao mercado de trabalho. Talvez por este motivo o incentivo à filosofia nas escolas seja tão escasso, pois o uso da mesma implicaria no desenvolvimento do pensamento crítico.

A educação deveria dever ter sentido somente quando a mesma conseguir provocar inquietações a ponto de o indivíduo ir além do círculo da repetição, ou seja, agir em busca da autonomia, provocar no homem a necessidade de usar publicamente a razão, superando os limites impostos. Adorno (1986, p. 35) diz que “a educação só teria pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica.” Não se pode negar que várias correntes filosóficas deram importantes contribuições para a construção e o desenvolvimento da educação.

Dessarte seria interessante que a filosofia fosse para as salas da universidade transformando as mesmas em um locais para se pensar, conhecer, criar e descobrir novos conceitos, assim a filosofia poderia ser vista com uma nova identidade capaz de interagir em meio ao contexto educacional brasileiro, envolvendo-se em um processo interdisciplinar e pedagógico (e assim podendo integrar também todo o processo de conhecimento do ser humano, de modo que, se aplicada desde a infância, o indivíduo terá uma visão holística sobre os fatos que acontecem no mundo, as consequências de suas ações sobre o Universo e os possíveis resultados que poderão ocorrer no futuro.

Segundo Horkheimer,

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre consciência dos objetivos, de espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo de um lado, e as relações do processo de trabalho básicas, para a sociedade de outro. O pensamento crítico contém um conceito de homem que contraria a si mesmo enquanto não ocorrer esta identidade (1975, p. 140 apud PRESTES, 1994, p. 89.).

Neste contexto, a educação deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática se dê a ruptura com o caráter ideológico mistificado de uma racionalidade que desumaniza.

CONCLUSÃO

Durante toda a pesquisa, foi possível perceber que embora muitos autores apresentem-se contra a inserção da Filosofia como disciplina introdutória dos cursos na universidade, admitem que a filosofia, mesmo que involuntariamente, faz parte do cotidiano das pessoas.

Assim, o método de Lipman foi observado de forma ampla, tirando o foco das crianças e levando-o às à proporções maiores. Foi possível notar que mesmo com novas roupagens, a Educação Para o Pensar tem ganhado espaço dentro do processo de ensino-aprendizagem, e pode-se observar que até mesmo a organização da sala de aula ganhou novas formas.

Isso se dá devido ao grande esforço de estudiosos que tentam demonstrar através de teorias a necessidade de uma educação emancipadora, transformadora, apesar de muitos tentarem negar, a filosofia tem auxiliado nessa transformação.

Após a escrita do presente artigo, novas leis para o Ensino Médio foram votadas e a Filosofia (dentre outras) tornou-se disciplina opcional. Esse fato demonstra que a educação tem regredido, pois é inevitável falar de filosofia quando a proposta da atual educação luta para oferecer um ensino onde a criticidade e o pensamento estejam em foco.

Defende-se aqui, a ideia de inicialização filosófica no primeiro semestre da universidade, seja qual for o curso, pois sabendo questionar, o acadêmico encontrará as respostas corretas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- ADORNO, T.W.; **Palavras e sinais**. Trad. M^a Helena Ruschel. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W, **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas. Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ALVES, Ribamar. Projeto Lei 1.641 de 2003. **Inclui as disciplinas "Filosofia" e "Sociologia" como disciplinas obrigatórias do ensino médio.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=127294>>. Acesso em 06 mar 2018.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação.** 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em educação no novo milênio.** Goiânia: Kelps, 2002.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990.

HORKHEIMER, Max. **O eclipse da razão.** São Paulo; Centauro. 1994.

<Http://www.ceismael.com.br/filosofia/síntese-história-filosofia.htm>. Acesso em: 04 de outubro de 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças – A tentativa Pioneira de Mathew Lipman.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LENIN, Vladimir Ilytch. **Imperialismo, etapa superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1979.

LIPMAN, Matthew, **A filosofia vai à escola,** São Paulo: Summus, 1990.(Novas buscas em educação; v. 39).

LIPMAN, Matthew, **O pensar na educação,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew, **A filosofia na sala de aula,** São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

MARTI, J. La Habana: obras completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica).

MARTINS, J. **Didática geral.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 1990

PRADO JR., Caio. **Formação do brasil contemporâneo** [6a ed.]. São Paulo:Brasiliense, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no brasil: conhecimento, política e educação –** Petrópolis, RJ; Vozes, 1997.

Enviado em: 08/07/2020.

Aceito em: 28/08/2020.