

FILOSOFIA COM CRIANÇAS E AS INTERFACES DO PENSAR

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de– UFPE - cgislane@terra.com.br

GT: Filosofia da Educação / n. 17

Introdução

Na contemporaneidade, vivemos momentos de profundas reflexões e ressignificações acerca dos conceitos do mundo, do homem e da verdade. Em meio à multiplicidade de questões suscitadas por essas mudanças, temos observado o reconhecimento da emergência de questionamentos, a partir da chamada crise dos paradigmas, acerca do que pode ser ainda a filosofia, e, por outro lado, o ressurgimento de seus fundamentos, enquanto uma reflexão do pensamento crítico e criativo. No âmbito da educação no Brasil, essas questões se apresentam tanto ao nível do ensino médio, com a regulamentação que propiciou a volta da disciplina filosofia, quanto na educação infantil e no ensino fundamental. Assim, temos observado o surgimento de programas específicos voltados para a preocupação em “educar” o pensamento da criança, por meio de experiências de reflexão filosófica, colocando-a como o centro de sua reflexão. No mesmo contexto, surgem outras propostas, que procuram repensar os limites e possibilidades do ensino de filosofia para crianças, se diferenciando dessa primeira visão, tanto no aspecto conceitual quanto no aspecto metodológico. É nesta perspectiva que surge a experiência investigada no presente trabalho, qual seja, o Projeto Filosofia na Escola. Desenvolvido no Distrito Federal, ele parte do pressuposto de que a filosofia não pode ser ensinada sem ser praticada, ou seja, sem que haja uma verdadeira experiência do pensar filosófico.

Na reflexão aqui proposta, dois autores ocupam uma posição central: Jorge Larrosa e Walter Kohan. O primeiro, pela influência das suas idéias nos desafios e inquietações assumidos pelo PFE. O segundo, por sua participação direta no Projeto, sendo uma das suas referências conceituais.

Sentidos do pensar no Projeto Filosofia na Escola

Partiremos do artigo de Walter Kohan, intitulado: *Fundamentos à Prática da Filosofia na Escola Pública*. A ligação deste com o conceito do pensar é evidenciada no seguinte enunciado do autor: “A filosofia que praticamos no *Projeto Filosofia na Escola* é (...) uma experiência de pensamento” (KOHAN, 2000, p.31). Esta afirmação nos remete a seguinte questão: qual é o conceito que Kohan tem de experiência? A partir de uma análise etimológica, ele faz a seguinte caracterização: “Toda autêntica

experiência é uma viagem, um percurso que atravessa a vida de quem a sustenta. É também um perigo” (ibidem).

Quando Kohan fala em experiência do pensamento não se refere a nada de rotineiro, de repetição estereotipada. Ao contrário, se apóia em Larrosa, para o qual o pensar é uma “vivência única, finita, intersubjetiva, intransferível e irrepetível” (ibidem). Encontramos aqui uma primeira característica básica do pensar, que, de certa forma, é decisiva na compreensão do PFE: o pensar é uma experiência e a experiência na conceituação do Projeto é sempre única.

O segundo aspecto sobre a noção de experiência apontada por Kohan é o fato dela se opor ao sentido que atribuímos cotidianamente ao termo, o qual se apresenta, como escreveu o próprio, como “um uso paralisado do termo experiência” (ibidem, p.32).

Para o autor, o PFE promove experiências coletivas de pensamento filosófico, de forma que cada um possa dizer esse pensar em alta voz, ausente de qualquer tentativa de convencer ou ser convencido. O que não significa limitar o outro aos seus pensamentos, mas, ao contrário, permitir que seu pensar filosófico possa surgir e isentar o pensar “daquilo que ele tem de pronto, de fixo, de determinado, de previsível, de repetível, de não-pensar” (ibidem, p.33).

Nessa direção, Kohan se utiliza da noção de pensamento como uma experiência em seu sentido amplo. Um pensar que preserva a unidade do saber, fazer e sentir; o pensar como atividade e experiência do sujeito; pensar que liga o sujeito ao mundo e a si mesmo; que promove no sujeito o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas. Neste sentido, uma primeira idéia é de que não existe um conceito pronto e acabado sobre o pensar. Este é entendido como um exercício que preserva a ligação entre saber, fazer e o sentir, ou seja, não se pode pensar sobre o pensar filosoficamente só pensando, através de um pensamento puro e racional.

Tal atitude já anuncia um outro elemento fundamental: a crítica. Mas, para Kohan, não se trata de uma crítica qualquer, e logo nos chama atenção para o exagerado uso desse termo nos discursos educacionais. Ele questiona o fato da grande maioria dos discursos educacionais ressaltar a necessidade de desenvolver um pensamento crítico nos alunos. Assim, não seria esse sentido e nem essa a função que se atribui à crítica no PFE. Para isso, lança mão de vários sentidos atribuído historicamente ao termo crítica. O primeiro remonta a Kant, na sua idéia de que a atividade crítica se realiza na medida em que reconhecemos certos limites de nossos conhecimentos. Esse sentido será mais

tarde enfatizado positivamente por Michel Foucault, ao afirmar que a crítica é genealógica e arqueológica, e não mais transcendental. Nessa perspectiva, ela já não se volta para definir as estruturas universais do conhecimento verdadeiro e as ações morais, seria uma pesquisa histórica que ressaltaria, em meio a contingências e arbitrariedades que fazem sermos o que somos, a possibilidade de não mais sermos aquilo que somos.

Entre nós, diz Kohan, “a crítica se inscreve como uma prática de pensamento que trabalha os limites, as fronteiras do possível” (ibidem, p.25). Ela se propõe a fazer um exercício constante dos limites atuais do pensar, do que é possível pensar hoje e de que forma podemos ultrapassar esses limites.

Um segundo sentido da crítica priorizado pelo Projeto tem suas bases no início da Escola de Frankfurt, em que a crítica tem o papel de impedir que as pessoas aceitem sem refletir as idéias e condutas instituídas socialmente. Essa compreensão da crítica abre a possibilidade de um pensar filosófico dinâmico, no qual o sujeito coloca-se em permanente inquietação com as certezas e com si mesmo. Este sentido seria retomado de forma complementar por Michel Foucault. Dessa forma, quando Kohan fala em crítica, a entende como uma prática de pensamento que procura ir além das suas aparências.

Um terceiro sentido busca reconsiderar o significado ético da tarefa educacional no sentido de eximir da mesma a finalidade eminentemente moral. Essa terceira crítica filosófica não aceita a difusão de uma moral específica, “mas a abertura do espaço ético à inquietude, à sensibilidade, à atenção” (LARROSA, apud KOHAN, 2000, p.27). Assim, essa dimensão da crítica não comporta nenhuma moral que seja afirmativa. Em vez de moralizar, ela nos coloca, como dirá Kohan, a abertura à interrogação “pelo valor e sentido do que fazemos e sobre a forma em que nos relacionamos com o que fazemos: é a afirmação do valor da não-conformidade, da insatisfação, da abertura (KOHAN, 2000, p.27). Isto não significa que tenhamos que abdicar da dimensão da ética, ou que sejamos indiferente a mesma. Partindo desta concepção, o Projeto entende que para que se possa pensar criticamente é fundamental que nos perguntemos: por que fazemos aquilo que fazemos? Por que valoramos aquilo que valoramos? Por que habitamos o mundo que habitamos? O que significa dizer que o pensar sob essa ótica é dinâmico e nos coloca em permanente inquietação com as certezas e com nós mesmos. Trata-se, nesse caso, de um ato refletido e crítico, e não de um movimento automático.

Outro critério a considerar, diretamente ligado ao anterior, é a visão de sujeito e deste em relação ao mundo. Trata-se de uma questão que ocupa um lugar central na reflexão sobre o pensar apresentada por Kohan. Ele parte da concepção de sujeito proposta por Foucault, ou seja, o sujeito como produto da relação dos seres humanos em sociedade, da relação do ser com o mundo e com os outros. Deste modo, historicamente o sujeito se constitui em meio a relações de poder, de jogos de verdade, sistemas de comunicação e capacidades objetivas que caracterizam a vida em sociedade. A construção da subjetividade não seria um processo natural, dado, determinado, mas contingente, constituído historicamente, arbitrário. Processos dinâmicos e dialéticos, através dos quais os seres humanos geram, continuamente, novas formas de subjetividades. Todos esses complexos mecanismos, no entanto, embora sejam condicionadores, não determinam o sujeito, ou seja, não há uma sujeição absoluta. Há “pontos de fuga”, resistência.

Com efeito, pensar a escola como um espaço privilegiado na produção de subjetividade é posto como um dos pilares do Projeto. A escola sempre foi por excelência o espaço onde o “poder disciplinar” ocupa um lugar central. Reconhecer em seu âmbito esses complexos dispositivos sociais que interagem na constituição do sujeito seria, pois, o caminho para a reflexão sobre “subjetividades impostas” e sobre liberdade. Reconhecer a escola como parte importante desse processo de constituição do sujeito, como espaço privilegiado de subjetivação seria um desafio para o trabalho do pensar na escola. O PFE incorporaria essas questões, refletindo sobre qual a contribuição da filosofia para o reconhecimento desses processos de constituição do sujeito, repensando o próprio espaço escolar.

Assim, o pensar filosófico no projeto radica-se precisamente em ser um persistente processo de subjetivação, de atribuição de sentidos e significações ao mundo, a nós mesmos, como pessoa individual e/ou como pessoa coletiva. Esses sentidos não devem ser entendidos como compartimentos estanques, mas como propósitos que se inter-relacionam e se interinfluenciam. No entanto, esse processo de atribuição de sentidos não pode ser imposto por meio de uma verdade que “não seja explorada, problematizada e pensada por cada um de nós: ninguém pode – ou deve – pensar por outro em educação, nem em filosofia, nem em política (ibidem, p.50). Deste modo, a idéia não é encerrar o pensamento, antecipando formas, idéias preconcebidas, doutrinas morais e políticas, mas experienciar uma “autonomia levada a sério, o que

significa que há um espaço inalienável da pessoa na determinação do tipo de mundo no qual cada um queira viver” (ibidem).

Considerações finais

Pelo exposto, fica evidente que há nos pressupostos teóricos e metodológicos do PFE uma idéia de pensamento que busca ultrapassar a visão dogmática do mesmo. O que pode ser evidenciado na inexistência de um conceito pronto e acabado sobre o pensar e na ausência de conceituações em que não haja espaço para novas explicações e perspectivas. Aí, certamente, reside a singularidade do PFE, que, ao contrário das experiências que buscam o fortalecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e hábitos democráticos, valoriza uma experiência de pensamento, comprometida em libertar o pensar da sua função recognitiva e entendê-lo enquanto processo, como algo que não pode ser paralisado, um movimento que tende ao infinito, que anseia por ele.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2^a ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento P. Jr. e Alberto A. Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David (Org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183–198.