

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WAGNER LUÍS GALVÃO

**EDUCAÇÃO PARA A METACOMPETÊNCIA:
interlocução entre os educadores Dom Bosco e Matthew Lipman**

**CUIABÁ-MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WAGNER LUÍS GALVÃO

**EDUCAÇÃO PARA A METACOMPETÊNCIA:
interlocução entre os educadores Dom Bosco e Matthew Lipman**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar sob a orientação do Professor Doutor Peter Büttner.

ORIENTADOR: PROF. DR. PETER BÜTTNER

**CUIABÁ-MATO GROSSO
2007**

G182e

Galvão, Wagner Luís

Educação para a metacompetência: interlocução entre os educadores Dom Bosco e Mathew Lipman / Wagner Luís Galvão. – Cuiabá: UFMT/IE, 2007.
vii, 144p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar sob a orientação do Professor Doutor Peter Buttner.
Bibliografia: p. 136-144

CDU – 37.01

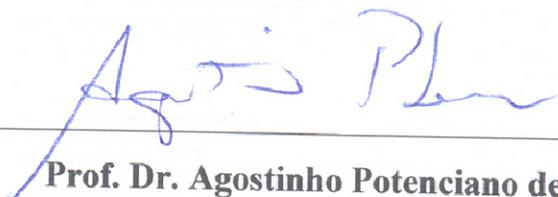
Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação
2. Educação com metacompetência



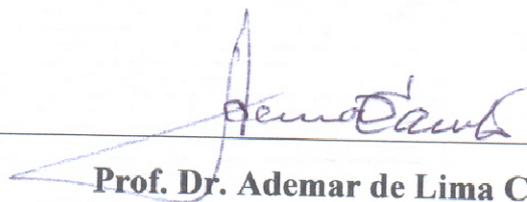
DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

WAGNER LUÍS GALVÃO



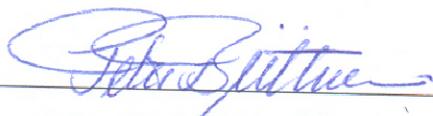
Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Examinador Externo (UFGO)



Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Examinador Interno (UFMT)



Prof. Dr. Peter Büttner

Orientador (UFMT)

AGRADECIMENTOS

A Deus. Vida da vida. Objetivo que todos buscamos.

A meus pais, João Galvão e Maria José Ferreira Galvão, exímios educadores cristãos, ao meu irmão Fábio e Ricardo, e a todos que, independentemente dos laços de família, marcharam comigo a marcha de meus dias, plasmando-me o caráter, condição primeira do educador.

Notadamente à minha mãe. Fosse garimpar — na história de meus dias — a razão de minhas ações mais dignas, estou certo de que o veio, eu o encontraria no coração de minha mãe.

À Congregação Salesiana. Sobretudo àqueles que, palmilhando os passos de Dom Bosco, souberam cativar-me para a salesianidade, em especial o querido diretor e amigo Pe Gino Fávero.

Ao Professor Doutor Peter Büttner. Desde cedo, intui que tão-somente a Educação crítico-criativo-cuidadosa pode provocar mudanças significativas. Segui-lhe os passos. Sua ajuda me foi diuturna e companheira. Sou-lhe muitíssimo grato.

Aos Professores Doutores Agostinho Potenciano de Souza e Ana Arlinda de Oliveira. Interlocutores valiosos na etapa de Qualificação, incentivaram-me com sugestões e críticas. Sinceros agradecimentos.

Hipoteco meu fraterno agradecimento ao Padre Afonso de Castro. Nosso Provincial, dele recebi fundado apoio para a feitura desta dissertação.

Não menos intensa minha gratidão à comunidade salesiana do Colégio São Gonçalo, somados aí, com carinho especial, alunos, professores e funcionários.

A viabilização desta pesquisa contou com a ajuda de não poucos colaboradores. Nomear a um, esquecendo-me de outro, seria cometer injustiça aqui e ali, mas de maneira especial os Professores Germano e Rômulo. Qualquer tenha sido a parcela de contribuição, foi-me muito relevante. Fica meu obrigado pleno de estima, rasgado de crença no amanhã.

Não é ideal a educação que não se
assenta no seio familiar.

Wagner Luís Galvão

RESUMO

Esta dissertação expõe, num primeiro, momento a metacompetência na visão do educador e médico Eugenio Mussak, defendida num bestseller de milhares de exemplares, com atualidade de hoje. Caracteriza esta potencialidade e qualidade dos seres humanos como indispensáveis para a felicidade individual e da humanidade em seu todo, e evidencia a necessidade de desenvolver esta metacompetência por meio de educação apropriada. Num segundo momento, a pesquisa teórica examina o paradigma filosófico-pedagógico de M. Lipman, com ênfase no método pioneiro deste paradigma de educar. Em adendo, já num terceiro momento, a pesquisa descortina o sistema educacional preventivo de G. Bosco. Sobreleva seu método e eficiência no educar esta metacompetência. Por fim, concordando com o conceito e a necessidade da metacompetência para a humanidade, na visão de Mussak, e considerando a evidência da eficiência dos dois sistemas educacionais na formação de crianças e jovens, conclui que a união complementar desses sistemas pode levar a uma educação de metacompetência, a depender de uma formação adequada dos respectivos professores, assunto que, de longe, excede o objetivo buscado na presente dissertação.

Palavras-chave: Educar com metacompetência.

ABSTRACT

This dissertation displays, in a first one, moment the metacompetência in the vision of the educator and doctor Eugenio Mussak, defended in a bestseller of thousand of units, with the present time of today. It all characterizes this potentiality and quality of the human beings as indispensable for the individual happiness and of the humanity in its, and evidences the necessity to develop this metacompetência by means of appropriate education. At as a moment, the theoretical research examines the paradigm philosophical-pedagogical of M. Lipman, with emphasis in the pioneering method of this paradigm to educate. In addend, already at one third moment, the research discloses the preventive educational system of G. Bosco. Sobreleva its method and efficiency in educating this metacompetência. Finally, agreeing to the concept and the necessity of the metacompetência for the humanity, in the vision of Mussak, and considering the evidence of the efficiency of the two educational systems in the formation of children and young, it concludes that the complementary union of these systems can lead to an education of metacompetência, to depend on an adequate formation of the respective professors, subject that, of far, exceeds the searched objective the gift dissertation.

Keywords: Educate to with metacompetência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 A METACOMPETÊNCIA NA VISÃO DE EUGENIO MUSSAK E ELEMENTOS EDUCACIONAIS CONDIZENTES EM PERRENOUD, ROPÉ, GARDNER, GOLEMAN, MORIN E DELORS	06
1.1 Noções de conhecimento e de educação de pensadores relevantes, apropriadas ao contexto.....	06
1.2.Visão da educação em conformidade com as exigências da sociedade do conhecimento de hoje.....	12
1.3 Noções e conceitos críticos de competências na educação	25
1.4 A metacompetência segundo E. Mussak e contribuição de outros autores..	29
1.4.1 O Quociente Emocional (Inteligência Emocional)	35
1.4.2 O Quociente Intelectual (Inteligência Racional).....	38
1.4.3 O Quociente Espiritual (Inteligência Espiritual).....	45
1.4.4 Formação do Homem: Educação para a totalidade.....	47
2 O PARADIGMA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE MATTHEW LIPMAN: Um caminho para educar a metacompetência em crianças e jovens	60
2.1 A utilidade da Filosofia.....	61
2.2 Características elementares da Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar – que propiciam o desenvolvimento da competência e metacompetência do ser humano	68
2.2.1 O reconhecimento de valores, normas e conceitos éticos	69
2.2.2 A curiosidade e as novelas filosóficas	70
2.2.3 A instigação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioafetivas	72
2.2.4 A Comunidade de Investigação	76
2.3 Algumas influências de outros filósofos e educadores	80
2.4 A consistência do paradigma lipmaniano	86
3 O SISTEMA PREVENTIVO DE DOM BOSCO: Educação com o objetivo principal da metacompetência.....	98
3.1 Alcance e limites da experiência de Dom Bosco	99
3.2 Aspectos relevantes da Filosofia e Pedagogia de Dom Bosco.....	101
3.3 A Filosofia pedagógica de Dom Bosco e as necessidades da cultura de hoje.....	106
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	121
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

A relevância dos questionamentos e das propostas para nova compreensão da educação merece séria atenção. Eles são importantes para a construção do relacionamento do ser humano com o seu semelhante (ética, economia, política). Igualmente, no que respeita ao relacionamento do homem com a natureza (ecologia) visando ao futuro em paz, com a conservação da vida e das qualidades culturais típicas dos indivíduos e das nações, dentro de uma só humanidade.

Para alcançar o relacionamento correto do ser humano com o seu semelhante e com a natureza, precisamos de uma mutação no educar, de uma *virada copernicana* da educação, capaz de orientar e estruturar a formação humana de acordo com a natureza e as necessidades humanas. Uma nova *constelação* das atividades pedagógicas e discentes, a mutação *genética* do educar, não se pode contentar em *consertar uma roupa velha e rasgada*. Bem ao contrário, busca *modelo, estilo e tecidos pioneiros para uma roupa nova mais avançada, mais adequada*, embora que grande parte disso já se pode encontrar em modelos *sui generis* já em uso.

Uma importante questão de como esta nova educação deve ser encaminhada se encontra, por exemplo, na proposta de Matthew Lipman e seus adeptos, defendendo que o novo paradigma de educação, sua *estrutura genética*, não é de instrução unilateral, mas do diálogo, não da receptividade passiva, mas da atividade do aluno, não da submissão ao autoritarismo, mas sim da autonomia do pensar e da investigação crítico-criativo-cuidadosa. Esta mentalidade educativa, embora não tão explícita e não tão fortemente baseada sobre a filosofia, podemos encontrar também na Pedagogia Preventiva de João Belchior Baltazar Bosco. Como defensor desses dois paradigmas de educação e responsável por um colégio onde, junto com os educadores deste, busco um estilo de educação que

atende às necessidades de nossos dias e do futuro, pretendo evidenciar neste trabalho os elementos e princípios educativos mais específicos de cada um, sejam de concordância e consentimento, seja que se complementem ou que diverjam.

O conceito-chave para a avaliação destes princípios é a *metacompetência*. Recorro a Eugenio Mussak para esclarecer este conceito e demonstrar a necessidade da metacompetência para a educação de crianças e adolescentes. A validade e necessidade dos princípios educacionais nos paradigmas pesquisados julgo pelo seu potencial de propiciar uma educação que instiga nos alunos o fortalecimento do pensar inteligente e, com este, o desenvolvimento da metacompetência.

Justifico este trabalho pela necessidade pessoal como educador, para chegar, dentro do possível, a iniciativas, decisões e procedimentos, junto com os demais colegas educadores, que possam inovar e avançar a educação do jeito como nossos alunos a necessitam nos dias de hoje.. As grandes crises se revelam, entre outras coisas, como motor da mudança dos paradigmas educacionais obsoletos que não são mais adequados para a vida de nosso tempo. O século que está se iniciando é, mais do que qualquer outro, o palco histórico de mudanças enormes e radicais. O milênio novo promete, ou ameaça, mudanças mais radicais ainda. Como podemos nos preparar para tarefas que nem conhecemos? Como podemos estar preparados para o imprevisível? Existe um tipo de educação para isso? Os dois paradigmas educacionais em pauta podem fazer isto? Perguntas como estas podem demonstrar que é justo e necessário enfrentar um trabalho, como o presente, em busca de soluções.

Qualquer situação humana só pode ser resolvida pelos homens. Diante das barbaridades, das misérias, injustiças e grandes insuficiências sócio-políticas, técnicas e culturais, temos de questionar se estas são obras do *homo sapiens* ou não. A pergunta não é *se são feitas pelos homens*. Ao contrário, *se*

estes são sábios, se são seres humanos de verdade, pois, de acordo com o famoso ditame de Kant: “O homem somente pode-se tornar homem pela educação”.

Talvez seja a educação o maior problema que temos na atualidade. Tudo mais poderíamos resolver e mudar para o melhor, se esta for capaz de nos instigar a crescer mentalmente, a desenvolver o nosso grande potencial de sentir, pensar, escolher, querer decidir e agir. Existem, sem dúvida, pequenas *ilhas* de educação formadora de homens. Mas o *que é isto para tanta gente?* A educação é um fracasso no mundo inteiro, em uns países mais, em outros menos. A pesquisa internacional PISA demonstrou isso suficientemente.

Há bem tempo, ninguém se contenta mais com a educação que temos. Os paradigmas científicos da visão do mundo mudaram, a nossa vida mudou. A roda da história não volta para trás. Pensadores sensíveis e críticos já evidenciaram que nosso pensar unidimensional, de um lado monocausal, de outro dicotômico, não é mais adequado e satisfatório para o nosso tempo e vão em busca de outros paradigmas, de outros modelos de pensar, de outros modos de explicação, de outros métodos, enfim de tudo que poderia promover a mutação. Pequenas mudanças parciais podem contribuir, mas não resolverão o problema.

Diante da ameaça à sobrevivência e à convivência universal pacífica, uma formação humana dos cidadãos que desenvolve as habilidades e as competências de um pensar crítico-criativo-cuidadoso, democrático, ético e ecológico, se torna necessária e promete assegurar a vida e a paz, mais ainda quando enriquecida não apenas com habilidades da razão, mas também com as da solidariedade, cooperação e espiritualidade religiosa.

Há aqueles que entenderam isto muito bem, mas fazem de tudo para que não aconteça nas escolas, pois seria o fim do abuso de seu poder e das possibilidades fáceis de sua corrupção. Muitos educadores não perceberam ainda que fazem parte de um sistema que mantém nossos educandos ingênuos e

ignorantes. Não obstante seus esforços pela causa da educação, mais contribuem para mantê-la na ineficácia em que está. Isto não foi ainda compreendido pela grande maioria das pessoas. Dos responsáveis pela educação, pouquíssimos ouviram afirmar que precisam educar para o pensar. Em todo caso, é ainda um número relativamente muito pequeno que tomam iniciativas neste sentido. Outros acentuam que estão fazendo, mas *não sabem o que fazem*. Outros defendem que esta posição não se aprende na escola, pois todo mundo aprende isso sozinho. E aquele pensar que se aprende normalmente sozinho, é suficiente? Um pensar mais erudito, mais inteligível, resolveria melhor os nossos problemas? Ele nos faria mais humanos, mais felizes? Como se pode aprender este pensar? E se continuarmos sem este pensar, o que sucederá?

Perguntas como estas, associadas à permanentes dificuldades da educação, à necessidade de *reconhecer a tempo as necessidades da sociedade e reagir, correspondente-mente* com uma formação humana que promete ser adequada e eficaz para esta reação, bem como a nossa necessidade de fundamentação segura para orientarmos e dirigirmos o nosso trabalho educacional, orientaram o objetivo principal da pesquisa: Verificar se a metacompetência se justifica como meta essencial e necessária da educação e, caso fôr assim, se os paradigmas educacionais de Lipman e Dom Bosco são potencialmente adequados para isso.

Restrinjo-me ao método bibliográfico para evidenciar a base teórica que, posterior-mente, possa servir para orientar uma pesquisa de campo a respeito do funcionamento prático e dos respectivos resultados, dado que o tempo previsto para o mestrado não permite ambos os trabalhos.

Sensibilizado pelo educador e psicoterapeuta Eugenio Mussak, que caracteriza a metacompetência como potencialidade e qualidade indispensáveis para os seres humanos e a felicidade individual e da humanidade como um todo, evidenciando a necessidade de desenvolver esta metacompetência

por meio de uma educação apropriada, apresento, então, no primeiro capítulo a visão deste autor e a fundamentação e reforço com alguns pensadores de renome.

No segundo capítulo apresento o paradigma filosófico-pedagógico de M. Lipman evidenciando suas propriedades, sua maneira e sua eficiência em educar para a metacompetência.

No terceiro capítulo faço o mesmo com o sistema educacional preventivo de Dom Bosco.

Nas Considerações finais, então, busco engrenar os pensamentos dos três capítulos, mostrando a confluência da interlocução entre os autores em termos tanto de concordância no conceito e na necessidade da metacompetência para a humanidade, quanto da eficiência na formação humana integral de crianças e jovens do potencial dos dois sistemas educacionais apresentados. Considero possível, razoável e proveitosa a união complementar desses sistemas para levar a uma educação de metacompetência. Alerto, ainda, a necessidade da formação adequada dos respectivos educadores.

1 A METACOMPETÊNCIA NA VISÃO DE EUGENIO MUSSAK E ELEMENTOS EDUCACIONAIS CONDIZENTES EM PERRENOUD, ROPÉ, GARDNER, GOLEMAN, MORIN E DELORS

O desenvolvimento e a formação de competências e da metacompetência exigem, como passo anterior, conhecimentos, esclarecimentos e definições que estou buscando, principalmente, no livro *Metacompetência, uma nova visão do trabalho e da realização pessoal – Desenvolvimento integral do Ser Humano*, escrito pelo educador, psicoterapeuta e matemático Eugênio Mussak, com conhecimentos básicos da Filosofia, Biologia e Matemática. Tornou-se necessário, não obstante, introduzir esta questão no item 1.1 com *noções de conhecimento e de educação* de pensadores relevantes, apropriadas a este contexto; no item 1.2 com uma *visão da educação em conformidade com as exigências da sociedade do conhecimento* de hoje; no item 1.3 com *noções e conceitos críticos de competências na educação*; para, então, no item 1.4 tratar a *metacompetência segundo E. Mussak e elementos educacionais condizentes em Perrenoud, Ropé, Gardner, Goleman, Morin e Delors*.

Este primeiro capítulo, portanto, vai estabelecer os parâmetros para avaliar e evidenciar os elementos e fatores que levam à formação de competências e da metacompetência no paradigma educacional *Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar* de Matthew Lipman e no *Sistema Preventivo* de Giovanni Bosco.

1.1 Noções de *conhecimento* e de *educação* de pensadores relevantes, apropriadas ao contexto

Descartes (1596-1650), refletindo sobre a existência e o pensar humanos, embora não trate a matéria especificamente como *conhecimento*, com

seu “penso, logo existo”, evidencia o sujeito pensante como autônomo e coloca a consciência como medida e a forma do ser. (DA ROSA, 1993, p. 36)

Kant vai um passo para a frente com sua definição sintética de conhecimento – no sentido de *esclarecimento* (Aufklärung) – dizendo que “*é a saída do homem de sua menoridade...*”. Em *Dissertação* (1770), ele acrescentava que “*conhecimento é uma combinação do que a realidade nos traz, com as formas da nossa sensibilidade e as categorias do nosso entendimento*”. Em nosso tempo, a interpretação de Foucault (1988, p. 298), sem contradizer esta definição de conhecimento, torna-a ainda mais forte e mais eficaz, dando-lhe o significado de “constituição de nós mesmos como sujeitos autônomos”.

Já Francis Bacon (1561-1626), reconheceu em outro passo, em *Meditationes Sacrae* (1597), o conhecimento como poder em si mesmo. Mas, diferentemente da interpretação contemporânea, da era da informação, Bacon não se refere a “poder” como “vantagem pessoal ou política”, mas como “controle da natureza”. E foi, certamente, a partir do conhecimento, que grupos de indivíduos buscaram assegurar o controle da natureza e, da conseqüência, sua sobrevivência, tanto como a das precoces sociedades. Perdeu-se, no entanto, o controle. Aumentaram-se os problemas das sociedades e do mundo em sua totalidade. Restrinjo-me a mencionar apenas a problemática da industrialização, as duas guerras mundiais, a guerra fria depois, o avanço do capitalismo selvagem e do consumismo, sem negar aspectos positivos. Não está faltando em tudo isso o progresso do conhecimento, da ciência. Tivemos e temos grandes cientistas, Einstein e outros mais. Está faltando uma educação adequada, uma formação humana de metacompetência e, com essa, a ética necessária para sair do impasse.

A educação, por certo, já existia nos primeiros pequenos grupos humanos, pois é tão antiga como a humanidade, já que, desde o início, o homem se viu tanto obrigado a uma determinada “leitura de mundo”, como sentiu a necessidade de transmiti-la a outros indivíduos, associado a seus conhecimentos e

experiências. Essa transmissão se fazia, inicialmente, em contato com a vida, com a natureza ou em rituais de iniciação.

Confúcio (552 a.C.), no interior de sua filosofia moral, subscreve uma das primeiras definições conhecidas de educação formal:

[...] os grandes antigos, quando queriam revelar e propagar as mais altas virtudes, punham seus estados em ordem. Antes de porem seus Estados em ordem, punham em ordem suas famílias. Antes de porem em ordem suas famílias, punham em ordem a si próprios. Antes de porem em ordem a si próprios, aperfeiçoavam suas almas. (FISCHAMNN, 1979, p. 117)

Na Grécia, Platão (427-347 a.C.), percebendo esta mesma necessidade, deixa seu cargo político em Atenas e institui sua Academia Filosófica, dada com a finalidade de promover o aperfeiçoamento das *almas* e a fim de ajudar as pessoas para pôr em ordem a si mesmas. Uma, entre as primeiras definições clássicas de educação, vem deste filósofo grego, enunciando que “a finalidade da educação é a formação do homem moral” e o meio para atingir essa educação é o Estado. Em resumo, a idéia essencial de Platão é a formação do homem moral, dentro do Estado justo, teoria igualmente defendida por seu mestre Sócrates.

A educação humanista grega, em muito atualíssima com os conceitos de nosso tempo, tem seu objetivo concentrado no ideal de construir o homem como homem, ajudar o homem a produzir sua humanidade, permitir a cada homem ser homem de verdade.

Para Aristóteles, na esteira de Sócrates e de Platão, a educação não poderia preocupar-se tão-somente em fixar limites, mas em ensinar e viver de acordo com a virtude.

A concepção helênica de educação, na qualidade de prática sistemática, foi dada inicial-mente pelo termo grego *Paideia*, que traduzia em si tanto o próprio conteúdo da cultura como o esforço para constituir, no menino (em

grego *pais*, com o genitivo *paidós*), um patrimônio de valores intelectuais e morais que o integram na comunidade humana. Mas o termo *Paidéia*, cuja utilização remonta ao século IV a.C., não tem uma tradução aparentemente tão simples: ele não se resume apenas à educação formal, mas abrange, paulatina e historicamente, aspectos tais como cultura, instrução e formação para o pensar.

A educação, para pensadores clássicos como Durkheim, por exemplo, expressa uma doutrina, que se apóia em determinada concepção do homem e da sociedade. O processo educacional emerge, então, histórica e ordenadamente, de interações cada vez mais complexas e refinadas entre família, Igreja, escola e comunidade. Fundamentalmente, Durkheim parte do ponto de vista que o homem, centrado nele mesmo, necessita ser preparado para sua vida na sociedade, através de um processo que é realizado pela família e também pela escola: se, na estratificação de Durkheim, o objeto da Sociologia é o fato social, em sentido amplo, a educação deve sê-lo no sentido estrito, e se impõe, por meio de um conjunto de normas jurídicas ou de um conjunto de leis: visa então, de um lado, assegurar uma desejada integração do indivíduo e, de outro, permitir forte identificação com o sistema social.

Para Durkheim, portanto, os conteúdos da educação são independentes de vontades individuais: são normas e valores desenvolvidos por uma sociedade ou por um grupo social em determinado momento histórico e que adquirem certa generalidade e, com isso, natureza própria, tornando-se assim “coisas exteriores aos indivíduos”. (GHIRALDELLI, 1990, p. 86)

Apesar das diferenças a separarem as correntes sociológicas que se ocuparam da questão, não podendo ser ignoradas, existe entre elas um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo - valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações -, cuja função principal é a reprodução do sistema social.

Considerando tanto as reflexões antecedentes como as informações coletadas em livros de História da Educação, seja em relação de formato, seja no atinente à proposição, constituímos-nos herdeiros de uma tradição cultural que tem suas origens na Grécia Magna.

No entanto, ainda que possamos reconhecer a dimensão do trabalho feito pela cultura dos gregos, é razoável concluir que estes tinham da educação uma visão idealizada, uma vez que pensavam que o objetivo da educação era o aperfeiçoamento do homem, entendido esse aperfeiçoamento como forma de amadurecimento, de aperfeiçoamento de um potencial que o homem trazia consigo ao nascer.

Piaget, Dewey, Lipman e muitos outros argumentam a mesma coisa, somados aos neurocientistas de hoje, sem identificar este potencial como metafísico e sem entender a criança como os gregos que, como afirma Saviani, “achavam que a criança era como que um pequeno adulto, em miniatura, uma semente que devidamente tratada se desenvolveria (...) em uma concepção metafísica da educação. (SAVIANI, 1990, p. 25)

A idade moderna, com o advento da ciência, da mentalidade científica, orientou uma mudança de perspectiva. Ainda que persistindo uma preocupação humanista, o homem também busca a perfeição da humanidade através da educação, mas tal perfeição vem, agora, através da própria vida. O lema dos gregos e romanos *sit mens sana in corpore sano* (esteja uma mente sadia num corpo sadio) foi intensificado pelas nascituras descobertas das leis da biologia e da natureza, bem assim do código genético. Mais e mais se redefine qual deve ser o objetivo da educação: a educação agora não pretende buscar só a perfeição humana, helênica, mas uma plenitude de vida. John Dewey (1859-1952), um dos mais brilhantes representantes dos pensadores e práticos da educação dos últimos tempos e mestre de Lipman, proclama: “A vida busca mais vida”. Quer dizer, a vitalidade, quase que a saúde, passa a ser o objetivo máximo de todo o investimento que os homens fazem sobre seu próprio ser, como se tudo aquilo que

nós fizemos culturalmente devesse estar melhorando, aperfeiçoando, consolidando a nossa natureza biológica. (SAVIANI, 1990, p. 202)

Mas, se hoje é possível concluir que o primeiro milênio da era cristã pensou a educação de uma maneira metafísica e o segundo milênio a compreendeu como processo vital, é possível compreender que o objetivo da educação, no terceiro milênio, não é só a realização de uma essência, como não é, também, apenas prolongamento de nossa funcionalidade natural e orgânica, mas a construção de nova condição de existência humana: espera-se da educação a construção da cidadania e, sobretudo, da autonomia e da metacompetência. Já a Paidéia também esperava isto, embora nas condições de sua época. Seria interessante demonstrar até que ponto tudo isso já se esperava da educação e até que ponto foi alcançado, ou não, e por quê. Não é, no entanto, intuito deste trabalho.

De algumas décadas para cá passamos por profunda mudança do próprio papel da educação no processo de reprodução social. Já estamos acostumados a um paradigma, em que a educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municipalizando-o? De certa maneira, o ser humano é concebido apenas com conhecimentos técnicos, para que possa “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Esta inserção vantajosa, por sua vez, asseguraria reconhecimento e remuneração, ou seja, sucesso. Na conjuntura atual, no entanto, estamos descobrindo que esta mera instrução, mesmo que seja de qualidade, não é suficiente para a vida e a felicidade do ser humano. A situação desastrosa do mundo em quase todas as áreas - violência, desemprego, crime organizado, desigualdade cada vez maior, etc.- demonstra isso. Não bastasse, a maioria dos alunos formados *de forma vantajosa* e confiantes nessa remuneração não encontram emprego para testar na vida esta formação recebida.

Este paradigma amplamente dominante, gerou por ser igualmente frustrante, uma visão contestadora, que tenta assegurar à educação sua autonomia

e, com esta, a tarefa de centrar-se também nos valores humanos, na formação do cidadão e de sua personalidade, na visão crítica e criativa, ética e social. Com esta questão, passamos ao item seguinte que objetiva evidenciar a educação necessária diante das exigências da sociedade de hoje.

1.2 *Visão da educação em conformidade com as exigências da sociedade do conhecimento de hoje*

A humanidade vive uma revolução no mundo do trabalho, de proporções comparáveis às ocorridas com a Revolução Industrial, quando a máquina a vapor substituiu a força humana, criando modelos de “emprego” que hoje estamos vendo desaparecer. O modelo consagrado da produção industrial idealizado por Frederic Taylor, que predominou por quase dois séculos, vai sendo destronado pela automação das fábricas e pela informatização das empresas.

Bridges, no livro *Um Mundo sem empregos*, deixa muito clara essa idéia: “Mas o emprego não vai fazer parte da realidade econômica do amanhã”. Embora sempre exista uma enorme quantidade de trabalho a fazer, esse livro prevê que o trabalho não estará contido em invólucros tão conhecidos, que hoje chamamos de emprego. O que acontece é que cada vez mais os empregos perdem sua imagem tradicional, ou seja, uma atividade remunerada que se desempenha durante um período de tempo relativamente longo com um vínculo empregatício e horários fixos a uma determinada empresa. (BRIDGES, 1995, p.14)

No século XVIII, quando surgiram as primeiras máquinas industriais, os primeiros teares semi-automáticos, milhares de artesãos perderam seus empregos e ficaram profundamente traumatizados e amargurados com o que estavam vendo suceder com seu povo e sua cultura. Nesse momento, os operários estavam vendo nascer outra realidade social, que pedia novo modelo de trabalho, bem diferente daquele que estavam acostumados a executar. No livro *Um mundo sem empregos*,

Bridges descreve a resistência dos operários em aceitar os novos valores da Sociedade Industrial:

O novo Mundo dos empregos estava destruindo as antigas relações interpessoais que definiam os direitos e as obrigações sociais, estava tornando obsoletos os ofícios tradicionais que produziam todos os objetos domésticos que todos conheciam; e estava solapando as maneiras consagradas pelo tempo de se entrelaçar a vida doméstica e a vida no trabalho (...) Até mesmo aqueles que de forma mais ou menos bem sucedida fizeram falta alguma coisa do mundo antigo para o novo enfrentaram problemas terríveis. É difícil de entender? para nós, hoje, quão novo e diferente era o mundo do “Ter um emprego” para uma pessoa nascida na aldeia. Elas não podiam mais passar de uma tarefa para outra, em vários lugares, num horário estabelecido pela luz do sol e pelo tempo e pelas exigências específicas da estação. Não havia mais períodos sazonais de inatividade e recuperação para compensar os períodos de atividade febril. Eles não podiam mais intensificar e agilizar seus esforços para concluir uma tarefa particularmente urgente e depois largar tudo para sair durante o dia ou para a pausa oferecida por um feriado. As exigências do trabalho na fábrica nunca variam. Eram uniformes e abrangentes. Do amanhecer ao anoitecer, e muito mais tempo nos meses de inverno, as pessoas trabalhavam num só lugar, fazendo uma só coisa. Essa era seu novo emprego, e a palavra mudou seu significado, passando a refletir essa nova realidade. (BRIDGES, 1995, p.41-42)

A história revela como foi difícil para os artesãos abdicar de hábitos do trabalho antigo e já consagrados pelo tempo. Como difícil também foi aceitar e aprender as regras impostas pelo novo emprego, com novas disciplinas, novos incentivos e nova natureza humana.

Vivemos hoje quase a mesma situação, talvez de uma maneira mais acentuada, pois as mudanças estão se processando tão rapidamente, que não estão permitindo aos empregados se adaptar e se reciclar para os novos empregos, na mesma velocidade em que se processam as transformações.

De maneira objetiva, James reforça esse pensamento:

Estamos sentindo atualmente a mesma perda de controle e o mesmo anseio por uma época mais simples, experimentada pelos fazendeiros do século XIX, que tiveram que abandonar suas terras e mudar para as cidades em busca da sobrevivência. Subitamente, tudo era estranho: os horários de trabalho, os sons, os cheiros, e até mesmo a percepção do tempo. Esses homens e essas mulheres sentiam uma profunda nostalgia por aquilo que haviam perdido, unida ao impulso de resistir às novidades. Nossas relações são semelhantes, mas os desafios são mais difíceis. As mudanças que enfrentamos são mais complexas. Precisamos encontrar formas de criar novas carreiras e novas comunidades, à semelhança daquelas exigidas pelas outras mudanças econômicas da história, mas temos que fazer isso mais rapidamente e com maior sofisticação. Precisamos multiplicar nossas formas de perceber e depois compreender realidades econômicas totalmente novas. (JAMES, 1998, p.21)

Felizmente, com o computador profundamente arraigado na sociedade, é possível que nossos alunos já não tenham tanta dificuldade em assimilar essas mudanças. Mas é certo que vivemos momentos de grande inquietação, resultante de uma sociedade em profunda e rápida transformação. A mudança, como todo o processo, não está ocorrendo de improviso e, apesar de ser visível, gera ansiedade e protestos por parte de muitos trabalhadores. É processo irreversível e inevitável, provocando profundas alterações nas relações de trabalho. Os avanços tecnológicos se dão cada vez mais rapidamente, gerando desafios e criando outras oportunidades que não levam necessariamente ao desaparecimento total do emprego, como hoje o concebemos, mas a um reposicionamento diante dele. À medida que os cargos vão sendo substituídos por máquinas e computadores, tornam-se cada vez mais escassos e exigem novo perfil do profissional, capaz de administrar seu trabalho, e não mais seu emprego.

Handy reforça esse pensamento, ao afirmar: “É importante lembrar que a própria definição de trabalho está mudando. Trabalho costumava significar um emprego com um padrão. Mas hoje significa cada vez mais coleções de trabalhos diferentes para clientes diferentes (HANDY, 1998, p.7).

A profunda alteração anunciada, que já se faz sentir, ainda que freqüentemente não lhe concedam a atenção devida, abre para a educação um mundo de novos e sempre mais complexos desafios. O futuro já está à nossa volta, ainda que poucos tenham questionado sobre o que isto significa para sua vida pessoal e profissional. Tantas e tão rápidas são as mudanças, que hoje mal podemos imaginar o que nos reserva o futuro. E é para essa sociedade que devemos preparar nosso aluno, tornando-o capaz de enfrentar as mudanças aceleradas causadas pelo paradigma tecnológico. Handy alerta:

É claro que cada um de nós também é individualmente responsável. Temos que perceber que a nossa prosperidade no futuro depende de nossa competência e educação, portanto não podemos parar de desenvolver e atualizar nossas qualificações. De fato, será de suma importância aprendermos a ver a educação como um processo interminável se quisermos ter alguma utilidade para a organização e para a sociedade. (HANDY, 1998.p.15)

Para tanto, é necessário deixar para trás a concepção da educação, na qual era comum pensar que o aluno chega até a escola com a cabeça essencialmente vazia e cabe à escola nela colocar um conjunto de conhecimentos, e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição destes conhecimentos com provas e exames. Na concepção tradicional da educação, o aluno é um elemento passivo, mero receptor de pacotes de informação preparados pelo sistema educacional e repassados pelo professor.

Memorização das informações é a pedra fundamental nesse paradigma, cuja avaliação se dará sobrepondo-se respostas corretas às perguntas dos exames, quer dizer, respostas iguais aos conteúdos que foram passados. A contribuição de Behrens ratifica esse pensamento, quando descreve:

Com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa alterar profundamente o seu papel. O jovem que vem freqüentando o ensino em todos os graus como um espectador, como um copiadador de receitas, como um repetidor de informações e que tem alicerçado sua participação em sala de aula com atitude de ler, repetir e decorar, terá

obrigatoriamente que se desacomodar desse papel passivo para tornar-se ator do seu próprio processo educacional.
(BEHRENS, 1996, p.49)

As necessidades da sociedade de hoje não mais permitem a passividade, o acriticismo, a mera memorização, a mecanicidade, a fragmentação dos conteúdos, condições que inviabilizam a inserção do estudante nesse novo mundo do trabalho, numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Ela quer que a memorização seja suplantada pela criatividade, que a mecanicidade perca espaço para atividades mais globais e abertas, que da passividade saltemos para uma participação mais direta, interativa e efetiva, ganhando o aluno, segundo essa feição, mais autonomia e independência no seu pensar. Aulas, devem levar em conta o dia-a-dia, devem aproveitar a massa de conhecimento que os alunos assimilam nos jornais, revistas, TV e internet. Esse cabedal não pode ser menosprezo.

O paradigma educacional da memorização e da transmissão de conhecimentos – falsamente chamado assim - tornou-se incapaz de lidar com as mudanças que se processam velozmente na sociedade nos últimos anos, pois, com o crescente aumento do volume de informações disponíveis em todas as áreas, não basta ao aluno decorar algumas informações, mas, sim, saber achar a informação necessária na hora certa de tomar uma decisão, saber fazer perguntas certas no momento certo, saber julgar e dar as respostas corretas sempre que solicitado.

O saber, este não reside mais em informações ou convicções acumuladas durante séculos, que se transformaram num conhecimento codificado. O conhecimento, para se tornar instrumento de poder, deve ser produzido e partilhado, favorecendo o progresso da ciência, da tecnologia e da cultura. O conhecimento mais importante não é algo que esteja necessariamente num livro ou currículo, uma vez que existem hoje diversas maneiras que permitem aprender, diferentemente do passado.

Não podemos deixar de reconhecer como patrimônio da humanidade o conhecimento produzido e acumulado pelos seres humanos no decorrer da história. Não é, para assim dizer, necessário inventar a roda uma segunda vez. Podemos aproveitar de tudo que os nossos antepassados construíram como conhecimento antes de nós. Há, não obstante, um problema pouco observado nos sistemas escolares: Estes conhecimentos não podem ser transmitidos ou passados para os alunos sem que estes os reconstruam pessoalmente na própria mente pelo processo de observação, investigação, verificação e julgamento, percorrendo o mesmo seguimento do primeiro inventor ou descobridor e de todos os demais que assim, reconstruindo ou construindo, se apropriaram do conhecimento. Comparando com a alimentação: ninguém se alimenta olhando ou cheirando apenas a comida. É necessário pô-la na boca, mastigar, ingerir, digerir, assimilar, etc. Na educação, portanto, não basta apresentar um produto do conhecimento. Precisa percorrer com os alunos o processo de seu conhecimento, precisa observar investigar, raciocinar, experimentar, julgar, criar, praticar e desenvolver muitas outras habilidades mais. Estas habilidades, que em diversas combinações se podem tornar competências, são desde já a *habilitação para o trabalho* na sociedade de hoje e do futuro. Com isso podemos entender melhor o seguinte:

A sociedade do pleno emprego e de um emprego para a vida deixou de existir. A empresa mudou o jeito de produzir e, assim, mudou o tipo de trabalhador de que ela precisa. O trabalhador não pode mais repetir gestos, ele tem de criar, improvisar, raciocinar. O mercado emite sinais de que um aluno colecionador de informações, que decora, memoriza, copia, tende a ter baixa aceitação, ocupando posições subalternas. O trabalhador da sociedade do conhecimento deve ter o perfil de quem sabe lidar com imprevistos, aprende, raciocina e julga com rapidez, criatividade, flexibilidade e cuidadosidade.

A formação ao longo da vida, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, a busca de soluções criativas, a capacidade de operar criticamente a realidade se tornam fatores de importância crescente para a

passagem com sucesso da vida acadêmica à vida profissional na sociedade, permitindo que o estudante se transforme num empresário de si próprio, gerindo sua carreira e seu potencial como um capital, segundo os critérios do mercado.

Nenhum investimento, portanto, será tão valioso, decisivo e compensador para o futuro das crianças e dos jovens, quanto o investimento feito na área da educação. E quem estiver disposto a fazer esse investimento deverá esquecer de estudar matéria decorada para tirar a média sete, mas desenvolver habilidades e competências de pensar, decidir e agir, educando-se assim para ser o melhor, aprendendo para a vida e não só para conseguir um diploma, pois, no século XXI, nenhum diploma de curso superior será atestado de competência permanente, uma vez que os conhecimentos armazenados caducam rapidamente, enquanto as habilidades e competências para produzi-los se desenvolvem fundamentalmente por seu uso.

À medida que os requisitos educacionais, nas novas ocupações, vão se tornando neste sentido mais exigentes, a pressão sobre os trabalhadores mal preparados aumenta. Os que não conseguem se adaptar às novas demandas tendem a ser empurrados para o mundo dos excluídos, gerando um grave problema humano, econômico e social.

Para Demo, o capitalismo continua determinando a valorização do homem como insumo produtivo, reconhecendo que a educação de qualidade também decide a transformação produtiva:

Este reconhecimento esconde visível ironia, retrata a distinção entre o capitalismo selvagem e moderno. O primeiro alimenta-se da exploração direta do trabalhador, tendo como fonte principal da acumulação de salários mínimos absolutamente indignos. O segundo, movido por ciência e tecnologia, não muda de essência, mas permite posição bem mais favorável ao trabalhador, que passa a componente principal da qualidade produtiva, à medida que, por força da educação souber manejar conhecimento. Além de organizar-se politicamente melhor, percebe salários mais significativos, que freqüentemente passam a ser a parte principal da demanda de

consumo. Esta ironia torna-se ainda mais surpreendente quando a acentuação em educação recai sobre formação básica e permanente, ou seja, sobre a capacidade de aprender a aprender, saber pensar, avaliar e organizar processos complexos, versatilidade e visão geral. (DEMO, 1997, p.16)

Sabemos a importância do papel que têm as universidades de educar os jovens para uma sociedade futura, cuja natureza desconhecemos em detalhes, mas certamente será diferente em muitos aspectos fundamentais do passado e do presente. É papel da universidade antecipar as tendências de mercado e revolucionar a formação de seus alunos, para que estes possam transformar a realidade existente em função das necessidades do futuro.

Essas são preocupações fundamentais de todo o sistema educacional em relação às crescentes dificuldades em responder a uma necessidade, cada vez mais premente e diversificada, de saberes e competências. As universidades, como sistemas de transformação da sociedade e, hoje em dia ainda mais como sistemas de sustentabilidade da vida na Terra, têm papel relevante nesse processo que permita que cada um de nós seja capaz de compreender e agir no seio deste movimento, que é a passagem das sociedades industriais para modelos de sociedades do conhecimento.

Nesse sentido, devemos estar empenhados em saber se a universidade está apta a preparar o jovem estudante para as mudanças e inovações do mundo, possibilitando a ele tornar-se um sujeito autônomo, crítico, participativo, criativo, pronto para o domínio das novas ferramentas de trabalho exigidas pelo mercado. Mais que tudo porque a sociedade contemporânea está passando por uma série de modificações estruturais, obrigando-nos a reavaliar o que a universidade está fazendo no sentido de promover a educação e a tentar esse esforço à realidade que existe fora da instituição acadêmica. Behrens enfatiza com muita propriedade esse pensamento:

O século XX foi caracterizado pela produção de massa e o século XXI tem uma forte tendência de se caracterizar pela

“Sociedade do Conhecimento”. O enfrentamento é desafiador e as universidades precisam encontrar medidas de equilíbrio para formar seus estudantes e atender aos anseios das empresas que absorvem este contingente de jovens ávidos de aprender (...). Com essa perspectiva, a realidade impõe que no limiar do ano 2000 o ensino superior precisa produzir conhecimentos significativos que provoquem o avanço da ciência, da tecnologia e da cultura. Não se trata de curvar-se às necessidades do mercado, mas de encontrar caminhos coletivos, de parceria, de aproximação, para realizarem-se projetos produtivos e de vanguarda na produção do conhecimento. O ensino superior tem que vir na frente, abrindo caminhos e formando profissionais críticos, criativos e transformadores. (BEHRENS, 1996, p.44-45)

Completa esta idéia a citação seguinte de Drucker: “A escola tem que imbuir em seus alunos as habilidades básicas que irão precisar em qualquer caminho que por ventura escolham, pois em qualquer um terão que saber atuar”. (DRUCKER, 1993, p.203)

A estrutura educacional e formadora dos estudantes, encabeçada pelas universidades, deve tomar para si a responsabilidade de adequar a educação a essas novas realidades, modificando seus próprios paradigmas a respeito de como deve ser a educação, para que possa atender a esses jovens em sua formação como cidadãos e futuros profissionais. O conhecimento, a tecnologia, as exigências da profissão mudam e crescem continuamente, e cada vez mais rápido. Isso obriga o indivíduo, que deseja manter-se competente e competitivo, a cuidar a investir em sua capacidade de aprender e de pensar crítica e criativamente, hábil para acompanhar essa evolução e para continuar ativo no mercado de trabalho.

As instituições educacionais de ensino superior não podem, como normalmente sucede, reservar apenas para si essa tarefa, de forma egoísta e com resultados duvidosos. O conhecimento gerado por elas deve ser imediatamente propiciado às escolas do ensino fundamental, por meio de convênios com seus mantenedores. Só assim se poderá ganhar tempo, só assim será possível adaptar a educação às novas exigências ditadas pela tecnologia.

Nesta perspectiva é que Behrens enfatiza:

Para tanto é preciso criar as condições necessárias ao resgate da função ensino como primordial para que a Universidade assuma o papel de partícipe do processo de desenvolvimento nacional e regional, possibilitando a apropriação ativa e crítica do conhecimento, socializando-o e transformando-o em elemento indispensável para que os homens possam ser levados a pensar corretamente e de maneira unitária a realidade presente. (BEHRENS, 1996, p.31)

A escola nas próximas décadas precisa necessariamente oferecer um processo educativo, olhando para o futuro. Não basta mais selecionar entre os saberes e o material cultural disponível no momento, e sim produzi-los e torná-los efetivamente assimiláveis às novas gerações. Por meio de uma aprendizagem efetiva, devem-se propiciar ao aluno condições para se tornar agente de transformação social. Demo percebe a importância de formar o aluno em sua totalidade, quando ressalta:

Formação para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão trabalhador, capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola não deve continuar inexistindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo. (DEMO, 1997, p. 24)

A produção de conhecimento precisa da aplicação desses saberes, que serão utilizados ao longo da vida, incluindo a profissional. Nesse contexto, requer trazer para a escola também o que ainda está por acontecer, vislumbrar o espaço em que o novo aluno vai atuar.

A grande tarefa da escola é compreender os movimentos da história em profundidade, o que poderá lhe propiciar a capacidade de antever e antecipar-se, pois, no século XXI, vencedores serão aqueles que ficarem à frente da curva de mudanças, redefinindo constantemente seus conhecimentos, criando

outras oportunidades de emprego, reinventando regras competitivas, desafiando os padrões. (HANDY, 1998)

Para que isso possa se concretizar, é necessário que a escola seja o lugar no qual se possa estimular e desenvolver o gosto pelo aprender. Isto quer dizer que a aprendizagem se tornará importante por seu valor de uso, no presente, como forma de ler e intervir no mundo, e não, sobretudo, pelos benefícios materiais que promete no futuro. É importante que a escola seja lugar em que se produza, isto é, onde se aprenda pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o lugar onde se aprende apenas para o trabalho.

É à medida que o aluno passa à condição de produtor do conhecimento que nos afastamos da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da forma tradicional, evoluindo da repetição de informação para a produção do saber. Para que a escola possa desempenhar plenamente suas funções é indispensável seja ela o lugar em que os alunos adquiram o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

A escola, como hoje está organizada e planejada, não tem as condições exigidas para desenvolver essa formação indispensável ao estudante. Para que tal ocorra, é necessário uma alteração profunda no sistema de ensino, com a adoção de metodologias de ensino mais flexíveis, presenciais, semipresenciais e a distância, com forte vertente de autoformação e formação contínua. Dumazedier (apud FORQUIN, 1993, p. 18) ressalta a velocidade com que cresce o saber cumulativo, proveniente das ciências, e a luta que ele é obrigado a travar contra sua própria obsolescência: “Muito mais rápido que antes, a verdade transforma-se em preconceito, a eficácia em rotina, a beleza em molde padrão e a ética em dogmática. Isto deixa uma dúvida crescente sobre a pertinência da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pela escola ou pela universidade” (DUMAZEDIER apud FORQUIN, 1993, p. 18).

O sistema educacional cede aos reclamos da sociedade e busca mudanças. Mas importa advertir que elas não devem restringir-se apenas ao processo ensino-aprendizagem nas salas de aula. É condição essencial, para que as novas situações sejam efetivadas, que esse novo sistema educacional esteja também harmonizado com as transformações sociais e as mudanças do conhecimento, pois, como afirma Drucker (1993, p. 18), “a pessoa educada de amanhã deverá estar preparada para viver num mundo global”. Esse mundo global que o autor aborda se refere ao mundo do conhecimento, da criatividade, da cidadania, dos avanços tecnológicos, mas também da interação e da sensibilidade.

Ao fazer parte desse mundo globalizado, a escola deixou de ser o instrumento privilegiado e quase exclusivo de ensino e aprendizagem. A escola tenderá cada vez mais a constituir-se como elemento de uma sociedade cognitiva, onde, numa visão mais ampla, serão reforçados os laços com outros interlocutores do saber, como museus, bibliotecas, os centros de saber e todos os agentes sociais direta ou indiretamente envolvidos nas questões educacionais.

A aprendizagem adquirida nas escolas representa uma parcela mínima do conhecimento que se adquire no dia-a-dia, e não satisfaz mais as exigências de jovens e adultos que encontram um universo de canais de aprendizagem fora dos muros das escolas tradicionais. É oportuna a citação de Demo (1997), para reforçar que se aprende também fora da escola:

É verdade que essa escola precisa ser repensada. É um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. (DEMO, 1997, p. 26)

Ao se defrontarem com a variedade explosiva da escolha de canais e a agressividade crescente da oferta de informações, esses jovens e adultos

encontram grande dificuldade em filtrar as informações, gerando enorme ansiedade ao não saber o que fazer com tantas informações.

O papel da escola será o de promover a aquisição de saberes e competências básicas e de auxiliar na estruturação da grande diversidade de vivências exteriores em torno desses saberes e competências chave. Em relação à aprendizagem, a tônica será posta, sobretudo, no desenvolvimento de competência de pesquisa de informação e no desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas eficientes para construir com as informações o devido conhecimento, numa perspectiva de trabalho interativo e colaborativo, em detrimento da restrita aquisição e acumulação de conteúdos. Ao mesmo tempo, deve ser instigado o desenvolvimento das habilidades e competências sociais e dialógicas, que possibilitam tanto o dialogo investigativo filosófico e científico, quanto o diálogo e a vivência democráticos.

Em síntese, a escola, ao planejar a educação, não deve pensar somente na formação do aluno para o sucesso, e fazer da educação apenas uma ferramenta para o mercado de trabalho. O objetivo maior da educação deve ser adaptar o estudante a esse mundo globalizado, fortalecendo-lhe e permitindo-lhe autonomia crítica e criativa no pensar e agir, apesar da massificação, e tornando-o competente na construção de seu conhecimento que o habilite para o desempenho de sua profissão e para viver feliz, ensejando o uso da tecnologia, não esquecidos a ética e os valores humanos e sociais fundamentais do exercício da cidadania.

Resta-nos questionar que espécie é hoje esta escola de que falamos. Ela consiste em seu corpo de educadores, em sua equipe de administração e, sem dúvida, também no prédio em que funciona. A maioria das escolas tem um corpo de educadores passivo que visa quase exclusivamente ao diploma que depois para quase nada serve. Tem um corpo docente sobrecarregado, estressado e mal pago, com classes que excedem o número de alunos que permitem de fato educação e aprendizagem. Será que, sem deixar de lado o que acima consideramos, uma reforma da educação não deveria começar

com a mudança radical desta situação? Receio que, apesar da urgência, esta mudança irá se realizar apenas depois que os principais responsáveis pela educação desenvolveram as competências às quais nos vamos dedicar agora.

1.3 Noções e conceitos críticos de competências na educação

Quanto à palavra “competência”, seu significado está normalmente associado ao resultado de uma ação. Uma pessoa é competente quando atinge os resultados esperados, por ela mesma e pelos demais. O competente é o que faz o que se espera dele. Para isso, ele deve ter desenvolvido certas subcompetências que, por sua vez, se constituem pelas habilidades específicas desta. Uma dessas subcompetências é, por exemplo, a de construir, reconhecer e compreender frases gramaticais, mesmo as nunca antes ouvidas. À semelhança desta, podemos compreender outras competências de reconhecer e compreender determinadas situações problemáticas criticamente e de construir soluções criativas e eficientes. A raiz latina *competere* significa *ser capaz, eficiente, competente para alguma coisa* e, também, *competir, pretender a mesma coisa que outro*.

No entanto, não se avalia a competência de uma pessoa, ou de uma organização, apenas pelos resultados que produz, mas também se levam em consideração duas variáveis: o tempo despendido para atingir aquele resultado, que, em geral, se deseja seja o menor possível, e o esforço aplicado à realização da tarefa. O esforço é, sabemos disso, inversamente proporcional à capacitação da pessoa que realiza a tarefa.

Em outras palavras, uma pessoa capacitada (capaz, educada, treinada) atingirá os resultados com menor esforço, ou com o consumo de menos recursos, e em um tempo menor. Fica claro que, em vez de esforço, podemos falar em recursos, ou seja, esforços financeiros ou materiais. (MUSSAK, 2003)

Competência significa também uma condição obtida pelo produto entre o saber, o poder e o querer. Ou ainda: conhecimento multiplicado por habilidade multiplicado por atitude. A pessoa competente “sabe” fazer, “pode” fazer e “quer” fazer. É esse resultado que lhe dá o poder da competência.

A educação profissional está centrada no conceito de competências. Do profissional será exigido tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnologia e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica, quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como a capacidade de visualização e resolução de problemas (DEMO, 1997b).

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados nas publicações, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar os educadores. A competência profissional é a capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridos para o exercício de uma situação profissional. Outras definições patenteiam a competência como a capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas específicas ou em combinações de tarefas profissionais. Percebe-se que, dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competência. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Já os psicólogos utilizam o termo, às vezes como aptidões, outras como habilidades, outras vezes como capacidade. Cumpre ressaltar, também, a visão crítica que alguns estudiosos têm sobre competências.

Para Philippe Perrenoud (1999 e 2000), sociólogo suíço especialista em práticas pedagógicas e instituições de ensino, competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para encontrar soluções com pertinência e eficácia. “Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações e as

competências devem estar adaptadas ao seu mundo”, teoriza Perrenoud, “viver na selva das cidades exige dominar algumas delas; na floresta virgem outras. Da mesma forma, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver.”

Competência “se refere ao domínio da realização, daquilo que se sabe fazer ou que se é capaz de realmente colocar em ação, em situações concretas – escolares, profissionais, sociais – a partir de nossas aptidões e motivações [...]; competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz [...]; competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação”.

A competência é vista, hoje, como inseparável da ação, e seus resultados são conseqüências (teóricas e/ou técnicos) de como o sujeito é capaz de utilizá-la e executá-la de acordo com as ações que ela sugere. Ou, ainda, a competência “é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada”.

Ropé analisa a origem da palavra *competência* (1997) e faz um resgate aos saberes, principalmente aos saberes escolares, afirmando que estes têm uma série de conceitos, porque também é noção mais antiga do que competência e situa o conceito de saberes como: A escola transmite saberes, ou conhecimentos e savoir-faire. A sociologia da educação questiona a escolha desses saberes julgados digna de serem ensinados, a didática muito questionou a relação entre saberes escolares e saberes eruditos. Mas, a própria noção de saberes a ensinar, considerados pouco legítimos e específicos, portanto, mais ou menos, distanciados dos saberes eruditos pela transposição didática ou construídos socialmente em função das finalidades estabelecidas pela escola, permanece disciplinar, ou seja, refere-se a um corpus de conhecimentos construídos ou em construção (ROPÉ, 1997, p. 69).

Também é importante esclarecer que a transposição didática tem exatamente a função de aproximar os conhecimentos eruditos dos conhecimentos escolares, ou seja, torná-los o mais próximos possível da realidade para o aluno.

Portanto, se os saberes ainda são considerados, para este autor, distanciados da realidade, a culpa não se deve atribuir aos saberes, mas ao agente que conduz tal função.

Permito-me uma crítica da afirmação *a escola transmite saberes, ou conhecimentos e savoir-faire*, apesar de já me ter referido acima à mesma questão. De acordo com as epistemologias mais vigorosas e concordantes com as neurociências, saberes e conhecimentos não podem ser transmitidos como coisas. A aquisição de um saber se dá somente por meio de um processo ativo, crítico e criativo do aluno, e não apenas pela apresentação ou informação do sujeito do professor ou da TV. O aprendiz tem de ser o sujeito ativamente pensante deste processo. É sempre um *Eu sei*, mesmo na expressão *sabe-se*. Além do mais, não existe propriamente saber, conhecimento, consciência. Existe sempre um saber, um conhecimento, a consciência de determinado fato, fenômeno, acontecimento ou comportamento. Portanto, o *Eu sei* é sempre um *Eu sei tal coisa, Eu conheço tal pessoa, Eu estou consciente daquilo que escrevo*. E ainda este *Eu sei* pode significar *Eu sei fazer*. Neste caso, é um saber que, conforme as circunstâncias, pode ser habilidade e competência, as quais, por sua vez, incluem muitos saberes de fatos, coisas, leis, etc. As habilidades e competências cognitivas são a base para o processo de construção desses saberes.

A educação, por essa razão, tem de incluir em seu processo, sob pena de fracasso, o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

Considero estas explicações de habilidades e competências suficientes, neste momento, para entender, a seguir, o conceito de metacompetência.

1.4 *A metacompetência segundo E. Mussak e contribuições de outros autores*

Uma maneira de potencializar a competência é transformá-la em metacompetência, no sentido de Mussak (2003). Para ele, significa a recuperação da ética, da responsabilidade, da solidariedade, da tolerância, da civilização. Significa a valorização da lealdade, da comunicação global interessada na justiça e na paz, do comprometimento com os valores que verdadeiramente justificam nossa existência.

Diariamente, estamos diante de fatos que nos conscientizam, mais e mais, de que vivemos tempos marcados a ferro pela incivilidade que toma conta do espaço desordenado, da insegurança difusa que acolhe o medo e o desespero coletivos, da incapacidade dos governos de suprir as necessidades de diferentes grupamentos e de sua tibieza por onde escapam a permissividade na aplicação das leis. Tempos caracterizados pela intolerância levada ao extremo, que recebe o nome de fundamentalismo. Tempos de violência de todos os tipos, desde guerras injustificadas até desrespeito a idosos e a crianças, debilitação da família e declínio na solidariedade social e do respeito mútuo, passando por agressões à natureza e aos animais.

A reação só pode ocorrer pela recuperação dos valores humanos que marcaram o início do pensamento ocidental, lá na antiga Grécia. Valores como a ética, com o significado não apenas de “comportamento estabelecido” e sim de “bom comportamento estabelecido”, e *bom* no sentido de *razoável* e orientado por princípios universais. Valores, também, como a política no sentido amplo de "capacidade de viver na *polis*, na cidade, na sociedade, na civilização através da colaboração mútua e permanente", não apenas uma prática corporativista generosa muitas vezes mesquinha e miserável com os demais.

Eugenio Mussak explica *Metacompetência* assim: “o prefixo *meta* vem do grego, *metá*, e significa *transcender*, *ir além*. De modo geral, o que uma pessoa metacompetente realiza a mais que as outras está ligado às suas

qualidades humanas, e não técnicas”. Para ele, a metacompetência só pode ser praticada por pessoas interessadas na recuperação do verdadeiro sentido do ser humano. Os metacompetentes retiram seu prazer do ato de servir. O educador metacompetente, por exemplo, preocupa-se com os detalhes, antecipa as dificuldades, responde às perguntas ainda não reformuladas, e acrescenta valor à sua rotina.

A metacompetência, então, é uma atitude que contraria o mundo da auto-restrição, que sempre propõe menos: menos valor, menos trabalho, menos esforço, menos salário, menos qualidade. Está atitude irremediavelmente preso na sua própria armadilha. Quanto mais procura baixar os esforços, mais o valor vai embora, mais o talento deserta e mais a pobreza impera. A metacompetência se opõe a tudo isso, e com força tal, que às vezes propõe destruir antes de construir de novo, tendo como objetivo sempre qualidade e excelência.

Observe-se, hoje em dia, que as empresas estão se voltando para a seleção de colaboradores com fortes qualidades pessoais, e que os profissionais liberais mais procurados - entre eles os médicos, os dentistas, os advogados, os terapeutas, os arquitetos, os prestadores de serviços – são justamente os que aliam sólida formação técnica com evidentes qualidades humanas. É também verdade que o modelo educacional adotado em nosso país começa a fazer essa correção de rumo, buscando formar pessoas, e não apenas informá-las, embora o faça ainda de maneira tímida.

A segunda maneira de compreender metacompetência se dá pela associação da competência técnica com o fator humano, assim:

$$\mathbf{Mcp} = (\mathbf{Cp Tec})^{\mathbf{QH}}$$

Onde:

Mcp = Metacompetência

Cp Tec = Competências Técnicas

QH = Qualidade Humanas.

Em outras palavras, as competências, derivadas da formação profissional, são potencializadas pelas qualidades humanas de seu portador. Qualquer trabalhador pode ser – e sempre é – avaliado como profissional e como pessoa.

Mussak, portanto, postula a existência de dois tipos de competência, a essencial e a transversal. De acordo com ele, a competência essencial é formada por qualidades que formam um bom profissional em sua área específica de atuação. Já a transversal, por sua vez, diz respeito a todos os atributos complementares dentro do ramo de atuação de um profissional, que tornam seu trabalho mais completo e eficiente, enriquecendo e valorizando sua personalidade e vida.

Portanto, segundo Mussak: “[...] metacompetência significa algo mais do que competência, enquanto o competente faz o que se espera dele e o incompetente faz menos o que se espera dele, o metacompetente faz mais, vai além, surpreende sempre” (MUSSAK, 2003, p. 56).

Assim, a metacompetência é a competência técnica potencializada pelos valores e qualidades humanos, por exemplo uma grande carga de compaixão e doação de um médico, a satisfação sobre seu trabalho demonstrado por um garçom, a agradável sensação de segurança apresentada por um policial, o atendimento de uma telefonista que, ao falar com ela, transmite certeza que ela está sorrindo. Estamos falando de pessoas metacompetentes, pelo menos em determinada circunstância e qualidade.

A principal finalidade do comportamento metacompetente é formar uma humanidade metacompetente, pelo menos em grande parte, e com isso a criação de um mundo mais agradável para viver, onde conseguimos atingir os resultados necessários e desejados, não a qualquer custo, mas considerando a sociabilização, o comprometimento, a ética, o respeito.

Mussak ainda esclarece: “Assim é o metacompetente: Humilde com suas conquistas. É capaz de manter-se na busca permanente da excelência, e o faz especialmente através de seu trabalho, pois sabe que todos nós somos reconhecidos através de nossas ações [...]”. (MUSSAK, 2003, p. 57)

Teremos de considerar ainda a forma como o sujeito faz ou lida com o que o rodeia, abarcando aspectos que se prendem com o contexto social em que se insere, sendo este elemento transversal às três competências profissional, pessoal e social, condicionante de sua construção e de seu desenvolvimento. Em simultâneo e no seio de uma relação interativa entre o contexto e o sujeito, o contorno da estrutura social resultará das ações individuais e coletivas construídas por meio duma relação de equilíbrio entre disposição humana e meio envolvente. A competência que resulta das competências pessoais, sociais e profissionais poderá ser o conjunto de procedimentos na adaptação ao contexto social, constituindo-se como mediação complexa das relações entre os sujeitos e destes com o meio. Será assim facilitadora ou inibidora da integração social das pessoas em processo de desigualdade social. Perante este amplo cenário, entendemos a competência humana para a integração social como um conjunto de capacidades que permitem a aquisição de conhecimentos, práticas, atitudes e formas de comportamento, permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo como profissional e como pessoa. Essas competências concorrerão para a identificação de percursos individuais no ensino, trabalho ou outras situações, fundamentais para a definição de um projeto de vida pessoal e profissional, bem assim para sua gestão.

Considerando, em igual turno, as qualidades necessárias para o trabalhador do século XXI referendadas pela UNESCO, a importância das competências pessoais e sociais para a atual realidade do mundo do trabalho e o peso que o emprego, a educação e a família têm na integração social dos indivíduos, a competência para a integração social resulta da intersecção da competência pessoal, social e profissional. Conclusão: A reflexão aqui apresentada propõe um conceito dinâmico de competência – esta é definida como

forma de experiência em desenvolvimento contínuo. Neste contexto, a competência humana não é estática, devendo ser assumida em função de características pessoais – motivacionais, metacognitivas, aprendizagem, conhecimento, pensamento – e contextuais. Tais características operam conjuntamente para o desenvolvimento da competência, que se concretiza em três níveis informacionais: pessoal, social e o profissional. Assumimos, aqui, um conceito de competência que foca a individualidade – centra-se no indivíduo, como ser capaz de identificar, avaliar e decidir sobre seu presente, passado e futuro – e a relação que pretende estabelecer com o contexto em que se insere. Em paralelo, o conceito de inteligência é assumido como um potencial que pode ser mobilizado pela interação entre sujeito e contexto.

A reflexão crítica sobre a metacompetência e sobre sua eficiência de contribuição para mudanças benéficas da humanidade, tanto como minha experiência na convivência de longos anos com pessoas metacompetentes, levam à conclusão de que a educação para a metacompetência vale a pena e se torna urgente diante da situação bastante caótica do mundo. Isto não implica certeza de mudanças muito rápidas e em grande escala da humanidade, dado que estas dependem ainda de outros fatores. Com certeza, esta concepção de metacompetência humana favorecerá novo olhar sobre o ser humano e nomeadamente sobre sua (ex)(in)clusão social e profissional. Este olhar está centrado quer no potencial do sujeito, quer nas necessidades do contexto. A finalizar este item, não posso deixar de referir que a metacompetência deve ser entendida como qualidade de procedimento em face de estímulos e necessidades sociais, revestindo-se de vários significados, aglutinando em conformidade uma multiplicidade de conceitos. Não sendo um estado mental e não se reduzindo a um conhecimento ou know-how específico, abrange os diferentes tipos de saber e, sobretudo, do saber fazer. Associada ao ser, ao estar e ao fazer, está marcada pela mudança constante, pelas pressões e pela necessidade de adaptação permanente. Em conformidade, parece-me necessária a afirmação da concepção abrangente e

holística da metacompetência humana que entenda o sujeito em sua totalidade, como ser capaz de integração social mais plena e mais razoável.

Concluindo este item que frisa, em relação à metacompetência, a prioridade de alguns aspectos da formação humana diante da mera informação, pode-se dizer, segundo a visão de Mussak, que a verdadeira metacompetência tem incluída a visão pessoal e o prazer na execução de seu trabalho. Igualmente, que o grande diferencial do ser humano é que ele sonha e pode realizar seus sonhos. A metacompetência se inicia com essa proposta.

Dado que, de acordo com Mussak, a metacompetência é a combinação ideal entre o QI, QE e QS, ou seja, Quociente Intelectual (Inteligência Racional), Quociente Emocional (Inteligência Emocional) e Quociente Espiritual (Inteligência Espiritual), irei a seguir sintetizar o mínimo necessário sobre estas múltiplas inteligências, com vista a propiciar o entendimento da metacompetência. Apoio-me em Goleman, Gardner, Morin, Delors e outros, seguindo este esquema:

- 1.4.1 O Quociente Emocional (Inteligência Emocional);
- 1.4.2 O Quociente Intelectual (Inteligência Racional);
- 1.4.3 O Quociente Espiritual (Inteligência Espiritual);
- 1.4.4 Formação do Homem Integral: Educação para a totalidade;
 - a) Educação para a vitalidade plena e a espiritualidade;
 - b) Educação para ampliação da consciência;
 - c) Educação para a sintonia e para o amor aos outros seres;
 - d) Educação para a sustentabilidade;
 - e) Educação para a transdisciplinaridade;
 - f) Educação para a interdisciplinaridade;
 - g) Educação sobre quatro pilares.

1.4.1 O Quociente Emocional (Inteligência Emocional)

O Q.I. e a inteligência emocional não são capacidades opostas, mas distintas. Todos nós misturamos acuidade intelectual e emocional; as pessoas de alto Q.I. e baixa inteligência emocional (ou baixo Q.I. e alta inteligência emocional) são, apesar de estereótipos, relativamente raras. Na verdade, há ligeira correlação entre Q.I. e alguns aspectos da inteligência emocional - embora muito pequena para deixar claro que se trata de duas entidades bastante independentes (GOTTMAN, 1997, p. 78).

Ao contrário dos testes de Q.I., não há ainda nenhum formulário único de teste com papel e lápis que produza “uma contagem de inteligência emocional”, e talvez jamais o haja. Embora seja ampla a pesquisa sobre cada um de seus componentes, alguns deles, como a empatia, são mais bem testados pela amostragem da aptidão de fato de uma pessoa na tarefa, por exemplo, mandá-la ler os sentimentos de uma pessoa num vídeo de expressões faciais. Entretanto, usando uma medição do que chama de “maleabilidade do ego”, que se assemelha bastante à inteligência emocional (inclui as principais aptidões sociais e emocionais), Jack Block, psicólogo na Universidade da Califórnia, em Berkeley, fez uma comparação dos dois tipos teóricos puros: pessoas de alto Q.I. *versus* pessoas de alta aptidões emocionais. As diferenças são reveladoras. (ibidem)

O tipo alto Q.I. puro (isto é, separado da inteligência emocional) é quase uma caricatura do intelectual, capaz no domínio da mente, mas inepto no mundo pessoal. Os perfis diferem ligeiramente para homens e mulheres. O homem de alto Q.I. é tipificado – o que não surpreende – por ampla gama de interesses e capacidades, é ambicioso e produtivo, previsível e obstinado, condescendente, fastidioso e inibido, pouco à vontade com a sexualidade e a experiência sensual, inexpressivo e desligado, emocionalmente frio.

Em contraste, os homens de alta inteligência emocional são socialmente equilibrados, comunicativos e animados. Tem notável capacidade de

engajamento com pessoas ou causas, de assumir responsabilidades de ter uma visão ética; são solidários e atenciosos em seus relacionamentos. Têm uma vida emocional rica, mas correta; sentem-se à vontade consigo mesmos, com os outros e com o universo social em que vivem.

As mulheres de alto Q.I. puro têm a esperada confiança intelectual, são fluentes no expressar suas idéias, valorizam questões intelectuais e estéticas. Também tendem a ser introspectivas, inclinadas à ansiedade, à ruminação e à culpa, e hesitam em exprimir sua raiva abertamente (embora o façam de maneira indireta).

As mulheres emocionalmente inteligentes, em contraste, tendem a ser assertivas e expressam suas idéias de um modo direto, sentem-se positivas em relação a si mesmas; para elas, a vida tem um sentido. Como os homens, são comunicativas e gregárias, e expressam de modo adequado seus sentimentos (não digamos, em ataques em que depois se arrependem); adaptam-se bem à tensão. O equilíbrio social delas permite-lhes ir até os outros; sentem-se suficientemente à vontade consigo mesmas para ser brincalhonas, espontâneas e abertas à experiência sexual. Ao contrário das mulheres de alto Q.I., raramente sentem ansiedade ou culpa, tampouco mergulham em ruminções (GOLEMAN, 1995, p. 45).

Esses dois perfis evidentemente são extremos, pois todos nós mesclamos Q.I. e inteligência emocional em graus variados. Mas eles oferecem uma perspectiva instrutiva do que cada uma dessas dimensões acrescenta, separadamente, às qualidades de uma pessoa. Na medida total tem um tanto de inteligência cognitiva quanto emocional, dado que essas qualidades se fundem. Ainda assim, das duas é a inteligência emocional que contribui com número maior das qualidades que nos tornam mais plenamente humanos.

As concepções científicas da inteligência não são muito diferentes das do senso comum. Para alguns é “qualidade que as pessoas possuem

para resolver corretamente problemas”, outros incluem “a qualidade de adaptar-se a situações novas e aprender com facilidade”. Já não parece absoluta a consideração, outrora tão freqüente, da inteligência como uma grandeza a ser medida, quase sempre associada, de modo circular, aos “testes de inteligência”, ou como uma competência individual, uma capacidade de compreender, de raciocinar, comprometida não diretamente com a ação, mas, sim, com aspectos lingüísticos e lógico-matemáticos de sua representação. Cada vez mais ganha terreno a associação da inteligência a um caráter múltiplo. Gohara Yehia, conta no seu livro *Avaliação da inteligência* que, em um simpósio sobre a inteligência realizado em 1921, grande número de psicólogos expôs sua opinião a respeito da natureza da inteligência. Alguns consideravam um indivíduo inteligente à medida que fosse capaz de um pensamento abstrato; para outros, a inteligência era a capacidade de se adaptar ao ambiente ou a capacidade de se adaptar a situações relativamente novas, ou, ainda, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos. Houve várias teorias sobre inteligência: as que postulavam a existência de uma inteligência geral, as que argumentavam a existência de várias faculdades diferenciadas e as que defendiam a existência de múltiplas aptidões independentes (GOHARA, 1921, p.79).

O estudo do comportamento intelectual ou cognitivo do indivíduo, ou outro qualquer, é feito em função de sua personalidade e de seu contexto social. O indivíduo faz parte de um meio no qual age, manipula, transforma, desenvolvendo concomitantemente suas estruturas psíquicas.

A inteligência deixa de ser estudada como capacidade isolada para ser pensada como capacidade cognitiva e intelectual que integra a globalidade humana nos seus componentes afetivos, sociais, corporais e psíquicos, conseguindo lidar adequadamente com seus conflitos, tendo condições para enfrentar o mundo, realizando atos inteligentes.

As inteligências são sempre negociadas no contexto do atual arranjo de campos e disciplinas existentes nas escolas e na sociedade. Embora

inicialmente baseadas num potencial biológico, elas se expressam como resultado de fatores genéticos e ambientais que se interseccionam. Elas normalmente não funcionam isoladamente, tirante certas populações excepcionais. (GOTTMAN, 1997, p. 79)

Embora o conhecimento escolar frequentemente esteja dissociado do contexto do mundo real, é nos contextos ricos, específicos para cada situação, que as inteligências costumam ser produtivamente empregadas. O tipo de conhecimento necessário nos locais de trabalho e na nossa vida pessoal normalmente envolvem um pensamento colaborativo, contextualizado e específico para cada situação (GARDNER, 1995, p. 68). As escolas realmente proporcionam algumas atividades de grupo, mas os alunos são julgados por seu trabalho individual. Em contraste, em muitos ambientes sociais e ocupacionais, nossa capacidade de comunicarmos de modo efetivo e de trabalharmos produtivamente com os outros é crítica para um bom resultado. Além disso, enquanto a aprendizagem na escola freqüentemente inclui a manipulação de símbolos abstratos a execução de atividades de “pensamento puro”, a maior parte do pensamento necessário fora da escola está vinculado a uma tarefa objetiva específica, seja dirigir um negócio, calcular seu desempenho no trabalho ou planejar umas férias. Nessas situações, a inteligência intrapessoal – a capacidade de reconhecer que habilidades são necessárias, de aproveitar as próprias forças e compensar as próprias limitações – pode ser especialmente importante.

1.4.2 O Quociente Intelectual (Inteligência Racional)

O influente livro de Gardner, *Frames of Mind* (Estados de Espírito), de 1983, foi um manifesto contestando a visão de QI; propunha que não havia um tipo único monolítico de inteligência decisiva para o sucesso na vida, mas antes um amplo espectro de inteligências, com sete variedades chave. Com a publicação de *Inteligências Múltiplas, a teoria na prática*, o número de pesquisas atinentes a tais noções tem crescido significativamente.

Observando populações, o autor e seus colegas psicólogos conseguiram uma quantidade enorme de informações. Realizaram uma análise fatorial estatística, colocando todos os dados num computador e estudando os tipos de fatores ou inteligências daí extraídos. Organizaram os resultados em uma lista de SETE INTELIGÊNCIAS (GARDNER, 1995, p. 171), identificando-as como segue aqui sinteticamente:

1 - A inteligência lingüística é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez, pelos poetas. Ela é expressa de modo característico no orador, no escritor, em todos que lidam criativamente com palavras, com a língua corrente, com a linguagem de maneira geral e a vivacidade verbal.

2 - A inteligência lógico-matemática é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. Ela é normalmente associada à competência em desenvolver raciocínios dedutivos, em construir ou acompanhar cadeias causais, em vislumbrar soluções para problemas, em lidar com julgamentos, números ou outros objetos matemáticos, com juízos, cálculos e transformações. Em seu estereótipo mais freqüente, o pensamento científico se encontra fortemente associado à dimensão lógico-matemática da inteligência, que tem sido considerada pelos epistemólogos e psicólogos. Piaget pensou que estudava o desenvolvimento de TODA a inteligência, mas ele estudava apenas o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática.

3 - A inteligência espacial é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de manobrar e operar esse modelo. Está diretamente associada às atividades do arquiteto, ou do navegador, por exemplo, revelando-se em uma competência especial na percepção e na administração do espaço, na elaboração ou na utilização de mapas e plantas, de representações planas e tridimensionais de modo geral.

4 - A inteligência musical é a habilidade musical que representa uma competência em estado “puro”, no sentido de não estar necessariamente associada a nenhuma das outras dimensões citadas. Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumivelmente, ainda mais. As evidências que apóiam a interpretação da capacidade musical como uma inteligência chegam de várias fontes por meio de numerosas observações empíricas com qualidade de dados da realidade. Gardner analisou o papel desempenhado pela música em sociedades de diferentes culturas, em diferentes épocas, bem como no desenvolvimento infantil e convenceu-se assim da inteligência musical.

5 - A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes deste. Manifesta-se tipicamente nos atletas e nos artistas, que seguramente não elaboram cadeias de raciocínio para realizar seus movimentos e, na maior parte das vezes, não conseguem explicá-las verbalmente. Os exercícios e os treinamentos conseguem desenvolver tal competência, mas os limites alcançados alteram significativamente em diferentes indivíduos.

6 - A inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Revela-se por meio de uma competência especial em relacionar-se bem com os outros, em perceber seus humores, suas motivações, em captar suas intenções, mesmo as menos evidentes, em descentrar-se de que?, enfim, conseguindo analisar questões coletivas de diferentes pontos de vista. Inclui a capacidade de discernir e de responder adequadamente aos estados de espírito, motivações e desejos de outras pessoas. Em sua forma mais elaborada, é característica nos líderes políticos, nos professores, terapeutas e clínicos, tanto como no pessoal de vendas, e é fundamental nos pais e educadores.

7 - A inteligência intrapessoal é a capacidade correlata, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. A característica básica

é a de estar bem consigo mesmo, administrando os próprios humores, os sentimentos, as emoções, os projetos. Alguns pensadores, como Ortega y Gasset, consideram absolutamente fundamental esta capacidade de estar bem consigo mesmo, de apresentar um desenvolvimento equilibrado, físico e emocional, com as glândulas secretando os humores fundamentais de modo harmonioso. Em alguns textos (Ortega y Gasset, 1983), ele chega mesmo a advogar uma “pedagogia” de secreções internas” que deveria visar precipuamente ao desenvolvimento do que Gardner viria a caracterizar como inteligência intrapessoal, chave do alto autoconhecimento, acesso a nossos próprios sentimentos e a capacidade de discriminá-los e usá-los para orientar o próprio comportamento.

As teorizações de Gardner contêm uma dimensão da inteligência pessoal que é amplamente apontada, mas pouca explorada: o papel das emoções. Seu trabalho é fortemente informado por um modelo mental de ciência cognitiva. Assim, sua visão dessas inteligências enfatiza a percepção e compreensão de si e de outros nas motivações, nos hábitos de trabalho e no uso dessa instituição na própria vida e na relação com outros.

Nas descrições das inteligências pessoais, Gardner e os que com ele trabalham não investigaram com muitos detalhes o papel dos sentimentos nessas inteligências, concentrando-se mais na cognição sobre o sentimento, deixando inexplorado o rico mar de emoções que torna a vida interior e os relacionamentos tão complexos, tão absorventes e, muitas vezes, tão desconcertantes. Ele deixa por sondar tanto o sentido em que há inteligência nas emoções quanto o sentido em que se pode transmitir inteligência às emoções.

Estas, então, de acordo com Gardner, são as sete inteligências de uma lista preliminar. Obviamente, cada forma de inteligência pode ser subdividida, ou a lista pode ser reorganizada. O importante é que existe a pluralidade do intelecto, e Gardner visa apenas chamar a atenção para o caráter múltiplo da inteligência. Os indivíduos diferem nos perfis particulares de

inteligência com os quais nascem, e certamente eles também diferem nos perfis com os quais acabam, levando-nos a compreender a multiplicidade das inteligências, enfatizando um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas.

As palavras *inteligência e intelecto* vêm do latim *intus legere*, significando *ler por dentro*. São, portanto, potencialidades humanas para ler a realidade com profundidade em seu contexto interno e essencial – não apenas superficialmente – e de criar com isto conceitos, símbolos, juízos, soluções e outras coisas mais, que ultrapassam aquilo que nós é dado pela natureza. Não ficou ainda comprovado que temos sete inteligências, ou apenas uma de caráter múltiplo e com uma pluralidade de aplicações e usos. Esta pluralidade, todavia, está comprovada e precisa ser considerada na educação, pois implica competências importantes para a vida humana.

As sete competências acima relacionadas compõem um espectro em que todos os elementos componentes interagem, equilibrando-se ou reequilibrando-se em razão de deficiências específicas; localmente, seríamos todos deficientes em algum aspecto, ao mesmo tempo em que, globalmente, sempre seríamos competentes. A pressuposição implícita é a de que toda criança teria possibilidade de um desenvolvimento global de suas competências, podendo revelar-se especialmente “inteligente” em uma ou mais áreas de interesse. À escola cabe estimular a emergência dessas áreas, alimentando os interesses despertados, oferecendo canais adequados para sua manifestação e seu desenvolvimento. As áreas em que uma criança se apresenta menos promissora também não podem ser esquecidas. É fundamental estimular nos educandos um desenvolvimento harmonioso de amplo espectro de competências. (GARDNER, 1995, p. 172)

Muitos cientistas cognitivos afirmam que a inteligência é hiper-racional e implica processamento duro e frio dos fatos, funcionando à semelhança de um arquétipo dos secos bytes de informações, não confundida pelo sentimento.

Esta concepção está encarnando a idéia de que as emoções não têm lugar na inteligência e apenas confundem nosso quadro de vida mental. Para persistir nessa opinião, eles tiveram de ignorar – para seus modelos da mente, de suas esperanças e medos pessoais, suas disputas conjugais e ciúmes profissionais – a importância da inundação de sentimento que dá à vida seus valores e sua urgência, que cada momento pode distorcer, alterar a maneira como se processa a informação e suas conseqüências.

A distorcida visão científica de uma vida mental emocionalmente sã – que orientou os últimos oitenta anos de pesquisa sobre a inteligência – está mudando aos poucos, à medida que a Psicologia começa a reconhecer o papel essencial do sentimento no pensamento, a apreciar força e virtudes das emoções na vida mental, assim como seus perigos. Falta inteiramente a fria visão cognitiva dos valores mais elevados do coração humano: fé, esperança, devoção, amor. Emoções ponderadamente controladas enriquecem a vida; as não moderadas podem prejudicar; um modelo mental que as ignora se empobrece.

A fim de completar as noções da Inteligência Racional e seu melhor entendimento, acrescento aqui ainda alguns conceitos relevantes e complementares:

A inteligência é um potencial biopsicológico. O fato de um indivíduo ser, ou não, considerado inteligente, e em que aspectos, é um produto da herança genética e de suas propriedades psicológicas, variando de seus poderes cognitivos às suas disposições de personalidade. Os recentes e contínuos avanços nos estudos cognitivos, não obstante, sugerem muito cuidado no uso dessas concepções e buscam sempre a melhor maneira de conceitualizar a inteligência de acordo com as últimas pesquisas.

O talento é um potencial biopsicológico acima dos demais, em um ou mais domínios existentes de uma cultura. Um indivíduo que avança rapidamente, e é “promissor” num domínio ou numa área de tarefas existentes,

merece a denominação de “talentoso”. Os indivíduos podem ser talentosos em qualquer área reconhecida, enfeixando a inteligência.

A prodigiosidade é forma extrema de talento em alguns domínios. Mozart se qualificou como prodigioso em virtude de seus extraordinários talentos na esfera musical. De modo geral, a prodigiosidade ocorre apenas em um domínio. Às vezes, entretanto, aparecem prodígios universais ou que abrangem várias áreas. Leonardo da Vinci e Miguelangelo são exemplos famosos de exceção. Evidentemente, a prodigiosidade do jovem matemático Carl Friedrich Gauss é muito diferente daquela do pintor inglês Everett Millais ou da prodigiosidade do jogador de xadrez Samuel Reshevsky. Da mesma forma a de Mozart difere da de outros jovens talentosos, incluindo da de sua irmã Nanni.

De *especialista* ou *perito* é intitulado quem tem um tipo de excelência técnica e somente depois que trabalhou por cerca de uma década em determinado domínio. A essa altura, ele terá dominado as habilidades e o conhecimento que são decisivos para o desempenho nos níveis mais elevados do domínio. Entretanto, não há nenhuma implicação de originalidade, dedução ou paixão em tal desempenho.

A *criatividade* é um potencial tipicamente humano inerente à inteligência. Sua característica é a inovação, a busca do novo, do ainda não existente, do diferente nunca visto, que acabem sendo reconhecidos como aceitáveis dentro da comunidade adequada. A qualidade que favorece a criatividade é a imaginação.

A denominação *gênio* é rótulo honorífico para aquelas pessoas que não são só peritos e criativos, mas também assumem um significado universal ou quase universal. Na arena científica, foram indivíduos geniais: Isaac Newton, Charles Darwin e Einstein, que descobriram princípios com significado universal. Na arena artística, são as pessoas geniais que criaram trabalhos que falam a indivíduos de diversas culturas e áreas. É aplicado o epíteto de *gênio*, por

exemplo, a Shakespeare, Da Vinci, Miguelângelo, Goethe, Rembrandt e Mozart, porque seus trabalhos precederam e transcenderam sua própria época.

Presumivelmente, indivíduos de outras culturas e épocas também merecem o termo *gênio*, mas essa determinação só pode ser feita quando esses indivíduos forem aprovados no teste de vários campos relevantes. Um indivíduo merece o termo *gênio* à medida que seu trabalho criativo, em algum domínio, exerce um efeito material na definição e delimitação desse domínio, de modo que, no futuro, os indivíduos que trabalham naquele domínio terão de contar com as contribuições daquele gênio criativo. Quanto mais universal a contribuição, quanto mais ela atravessar culturas e épocas, tanto maior o gênio.

Estimular a inteligência racional dos alunos para propiciar-lhes seu desenvolvimento e sua auto-educação é o desafio principal e fundamental do processo da educação. Os educadores devem considerar e trabalhar os fatores extrapessoais e pessoais que favorecem ou impedem o desenvolvimento da inteligência. Relevantes e indispensáveis neste processo são os exercícios que desenvolvem as habilidades cognitivas e sociais, muito mais do que um enorme número de conteúdos. As questões de raciocínio (boas razões), significados e valores são preeminentes. Indispensável é a atividade e interatividade dos alunos e sua autonomia de pensar e opinar, de preferência num diálogo ordenado e construtivo em que não podem estar ausentes as outras inteligências.

1.4.3 O Quociente Espiritual (Inteligência Espiritual)

Na ânsia do ser humano se salvar e ser feliz, está se buscando novamente o caminho religioso. Não é, contudo, a religião como doutrina, como prática de um corpo afiliado, mas, sim, como movimento íntimo, espontâneo, individualizado. Oferecendo, assim, oportunidade de estabelecimento de laços sociais num nível mais pessoal, aproximando as pessoas num clima de fraternidade e de cooperação, ainda que, no plano consciente, cada qual se reserve

o direito de realizar sua busca a seu modo. Ser religioso é encontrar o caminho da paz profunda, da integração, e onde se perdem todos os medos. Nessa concepção, espiritualidade não se confunde com práticas religiosas comuns. É, antes de tudo, o encontro consigo mesmo que conduz, também, a uma libertação social e política, à comunhão, à participação e luta contra a morte pelas injustiças infligidas por uns e outros. É o exercício dos valores humanos como consequência natural do encontro com a verdade maior. É a relação harmônica com o cósmico, é respeito à natureza e a suas leis; é consciência holística (CAPRA, 1992, p. 154).

O que se propõe é uma religiosidade mais profunda, mais aberta e abrangente. Mais que ecumênica – sem fronteiras. Uma religiosidade a um tempo individualista, no que concerne à busca de caminhos de iluminação, e uma religiosidade cósmica, no que tange às relações que tende a fortalecer: o homem consigo mesmo e com Deus dentro de si; do homem com o outro homem, do homem com a Terra; do homem com o universo. Esta visão, ligada a concepções científicas, Büttner resume assim:

Na visão científica de hoje, Religião não pode ser apenas a ligação e a relação entre o ser humano e o sagrado (Deus). Tem de ser a ligação e relação de tudo com tudo, a corresponsabilidade por tudo, um pensar e agir cuidadosos com tudo e com todos, pois tudo está inter-relacionado com tudo... O que é para nós o sagrado?... Em seu sentido original, é algo inviolável, que não pode ser destruído e onde quem nele se refugia, encontra segurança e paz. Religião, a relação do ser humano com o sagrado, a observação respeitosa e conscienciosa desse sagrado, e o comportamento coletivo dos seres humanos diante da objetivação do sagrado, da piedade, do temor de Deus, não pode se referir somente a Deus, mas a tudo que é inviolável: os direitos humanos, a vida, a natureza, o cosmos. Deve ser uma visão e uma prática responsável no sentido ético e ecológico. (BÜTTNER, 1999, p. 127)

Esta visão de integralidade, não obstante, para se tornar prática responsável, necessita de formação de integralidade, uma educação para a totalidade.

1.4.4 Formação do Homem Integral: Educação para a totalidade

Educar para a totalidade é levar nosso aluno à leitura do mundo em que vivemos, sem fantasias e sem a perspectiva catastrófica. Assim é que, em todo o mundo, o jovem deve entender os conflitos entre pessoas e países. Tornar as novas gerações convictas de que não existem soluções parciais para problemas locais, a não ser como paliativo e que, ao contrário, tais soluções devem provir do conhecimento dos problemas globais e da boa disposição de todos, é, hoje, uma questão de sobrevivência no nível físico e social. O desenvolvimento de tais atitudes leva a uma ampla reflexão sobre ética, moral e outras questões, tais como a direção evolutiva da sociedade e do mundo.

Apresento aqui, sinteticamente, algumas particularidades desta formação.

a) Educação para a vitalidade plena e a espiritualidade

Esta parte da educação holística objetiva o encontro e o reconhecimento do Ser Maior em nós, do Eu Profundo e o encontro e a solidariedade do outro, nosso irmão. Tem seu início e sua inspiração nas palavras sábias do milagre de Delfim e do filósofo e educador Sócrates: *Conheça-se a si mesmo*. É a busca do autoconhecimento e do conhecimento do outro, a conquista da vida plena interior pessoal e da ação exterior fraternal.

A educação espiritual não implica, tampouco, perda ou dano para os conhecimentos científicos. Não está em desacordo com ela. Não pode ser confundida com credulidade, superstição ou preconceitos. Na visão holística da educação, ciência e espiritualidade convergem e se fecundam. O saber intuitivo da segunda, um dia, tornar-se-á o saber analisado da primeira. Uma sugere pistas, direções; a outra fornece os caminhos ou métodos. Uma revela o lado humano,

social e cósmico; a outra, o lado técnico, operacional, embora limitado. (CREMA, 1988, p. 213)

Para a harmonização da ciência e da espiritualidade, os grupos de pesquisa e de ação transdisciplinar constituem instrumento privilegiado. São grupos nos quais se exercita a visão unificada dos objetos, em que se descobre novas facetas, em que pesquisadores e agentes se descobrem como pessoas. Nesses grupos, as pessoas desenvolvem qualidades humanas profundas, benéficas para a humanidade: a generosidade, a humildade, o respeito, a alta criatividade.

b) Educação para ampliação da consciência

Ser consciente do outro é reconhecer no outro a mesma essência que está em nós. E isso sem falsa humildade, sem a postura de quem concede favores, mas com profundo respeito e a certeza de que, qualquer que seja o nível de consciência ou de elaboração cultural, nosso destino é o mesmo no que toca à eternidade. Isto significa que na face do planeta se encontram nossas vidas inteiramente entrelaçadas, de tal modo que não se pode estar bem quando se sabe que outras pessoas passam mal.

Ser consciente do outro é, também, sentir-se responsável pelo outro, seja nosso contemporâneo, seja o que virá nas próximas gerações, ao qual devemos, pelo menos, um mundo habitável. Pela educação, pretende-se que o ser humano efetive plenamente seu lugar no universo, à medida que se reconheça pronto para desempenhar o papel que lhe cabe nas relações interpessoais e ambientais. Precisa aprender o diálogo com os outros e com a natureza, pois ele é o processo que gera e mantém o amor mútuo.

c) Educação para a sintonia e para o amor aos outros seres

Em diversos tipos de relação, o ser humano experimenta o outro em sua essência. A relação humana de sala de aula não foge a isso. A educação para o amor deveria desfrutar lugar privilegiado nos programas de Educação, deveria ser a prerrogativa dos valores humanos. Aliás, abrir-se a outro ser humano no âmbito da comunhão fraternal e coesão com o universo – aceitação plena do outro ser humano, da natureza e de sua causa necessária e fim último – é uma consequência do anterior aprofundamento da compreensão de sua própria natureza mais íntima, de seu Eu profundo. A educação para o amor passa, pois, necessariamente, pelo autoconhecimento.

Nesse contexto, pensando nos outros nas próximas gerações, aos quais devemos, pelo menos, passar um mundo habitável, faz-se necessária a educação para a sustentabilidade.

d) Educação para a sustentabilidade

É preciso formar cidadãos que busquem evitar o desperdício dos recursos em via de esgotamento; que atuem na diminuição de práticas sociais excludentes e poluidoras, e do consumo de produtos desnecessários; voltem-se para a construção de um desenvolvimento menos degradante do ambiente.

Mais do que um conhecimento científico, educação para o desenvolvimento sustentável deve ser entendida como idéia mobilizadora que enfatiza a qualidade de vida para todos os cidadãos, isto é, que todas as ações humanas tenham como premissa: serem socialmente justas; ecologicamente apropriadas; economicamente viáveis; e culturalmente equitativas.

Para isso, alguns princípios básicos devem ser esclarecidos, discutidos e ensinados desde muito cedo na escola:

- **Interdependência:** para sobreviver, uma comunidade depende de cada um de seus elementos. Todos os integrantes de uma comunidade ecológica estão interligados numa vasta e intrincada rede de relações que é a teia da vida que constitui uma teia dinâmica de interações contínuas entre todos os seres vivos e desses com o ambiente (Capra, 1993). O ser humano não está fora dessa complexa teia que une as espécies. Sua postura depredadora nessa teia precisa ser invertida.
- **Reciclagem:** os processos ecológicos apresentam um caráter cíclico. Na natureza, o que é resíduo para uma espécie, é alimento para outra. Os padrões de produção e de consumo da sociedade, hoje, precisam ser cíclicos, imitando a natureza (CAPRA, 1993). Esse processo requer posturas responsáveis e coerentes nos níveis global, local e individual.
- **Parceria:** é ela entendida aqui como uma organização sistêmica que vê o desenvolvimento na alçada de “coevolução”, na qual cada parceiro procura considerar as necessidades e possibilidades do outro, e todos aprendem e mudam. Cada integrante da comunidade desempenha um papel importante, no sentido de identificar os problemas ambientais que afetam a qualidade de vida das pessoas: ajuda a descobrir as causas dos problemas; encontra alternativas de soluções por meio de diversos mecanismos de participação comunitária; e age em busca do interesse da comunidade.

A compreensão dos fenômenos ambientais globais só se dá quando percebemos e investigamos como funciona nosso próprio entorno, que perturbações sofre, quais seus limites e necessidades. Essa sensibilização é necessária para que cada um reconheça que tem papel importante no processo de melhoria das condições ambientais e venha a comprometer-se com suas possíveis soluções.

- **Flexibilidade:** esse princípio, hoje, para ser concretizado requer profunda revisão dos valores humanos. Em todas as comunidades, percebem-se situações de conflito e contradições que, na perspectiva ecológica, são

melhor resolvidas estabelecendo-se consenso, e não com atitudes radicais. Portanto, enfrentar as situações conflitantes de forma flexível, responsável e criativa, requer maior capacidade de compreender a realidade, possibilitando a construção de convivência pacífica. (NOVOAS, 1996)

- **Diversidade:** está relacionada com a estrutura da rede de relações que se estabelecem na comunidade. Quanto mais diversificadas, por essa rede, maior será a capacidade de organização desta comunidade. A diversidade propicia a construção do desenvolvimento pelas interações das diferenças: biológica, ética, de idéias, de interpretações, de estilos, de aprendizagens, de crenças, que contribuem para o crescimento de toda a comunidade. A diversidade se torna condição chave para a articulação das contradições e dos conflitos, na direção de um equilíbrio dinâmico. Isso requer de todo cidadão a capacidade de perceber diferentes relações e abordagens de um mesmo problema, numa visão humana e solidária de mundo.

e) Educação para a transdisciplinaridade

A educação do futuro exige um esforço transdisciplinar, capaz de rejeitar as ciências da natureza e as ciências humanas (da cultura) e de romper com a oposição entre natureza e cultura. Uma educação só pode ser viável se for educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano, e não apenas a um de seus componentes.

Com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, Edgar Morin apresenta “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, constituindo eixos e, ao mesmo tempo, caminhos a todos que pensam e fazem educação. Apresento-os aqui resumidamente, como parte da educação holística e como parte dos parâmetros para a posterior avaliação dos sistemas educacionais nos capítulos 2 e 3:

Os setes saberes necessários (MORIN, 2000, p. 185):

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.

É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro ou à ilusão.

2. Os princípios do conhecimento pertinente.

É necessário desenvolver aptidão natural do espírito humano para situar todas as informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um complexo.

3. Ensinar a condição humana.

O ser humano é, num só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino.

4. Ensinar a identidade terrena.

O destino planetário do gênero humano é outra realidade chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

5. Enfrentar as incertezas.

As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza. A

educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas, em meio a arquipélagos de certeza.

6. Ensinar a compreensão.

A compreensão é, a um só tempo, meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. O desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. A compreensão mútua entre os seres humanos é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia e do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

7. A ética do gênero humano.

A educação deve conduzir à antropoética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Enquanto a transdisciplinaridade se refere a elementos que atravessam todo o processo da educação e nele se fazem necessários, a interdisciplinaridade se caracteriza pelas relações e inter-relações que existem entre determinadas disciplinas ou ramos de conhecimento.

f) Educação para a interdisciplinaridade

O atual interesse pela interdisciplinaridade tem muito que ver com uma sociedade cada vez mais desenvolvida e com uma vida social com maiores parcelas de participação, na qual o planejamento se tornou um conceito chave. Abordar interpretações de textos com aspectos sociais, econômicos, políticos, é proporcionar ao aluno reflexão sobre as diversas áreas que integram a estrutura educacional. Esta visão de conjunto e a coordenação entre o conhecimento de diferentes especialidades são imprescindíveis para resolver os mais importantes problemas de nossas sociedades, para prever as disfunções e efeitos negativos de intervenções unidimensionais, de atuações ditadas apenas pela contemplação daquelas variáveis desenvolvidas por uma única especialidade. (MARTINELLI, 1996, p. 92)

A interdisciplinaridade, portanto, vem desempenhando importante papel na solução de problemas sociais, tecnológicos e científicos, contribuindo, ao mesmo tempo, de forma decisiva para esclarecer novos e ocultos problemas que não podem ser esquadrihados somente por análises disciplinares. O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada, sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica.

Apostar na interdisciplinaridade significa defender novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais freqüentes, onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. Por esta razão se justifica fortemente o alto valor que na educação se começa a dar ao desenvolvimento de habilidades e competências que propiciam esta polivalência.

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e, por isso, deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; à medida que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem grande poder estruturador; pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos, encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. Alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos. A motivação para aprender é muito grande, pois qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em objeto de estudo.

Atualmente, a interdisciplinaridade e as práticas educacionais integradas estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar. O contexto no qual estamos inseridos, na qual

a cooperação é exigida internacionalmente. As decisões que qualquer governo é obrigado a tomar sempre precisam da consideração das perspectivas internacionais. Isto se manifesta em todos os âmbitos de qualquer sociedade. Assim vemos, por exemplo, como a própria política de desenvolvimento da ciência e tecnologia, proposta pelos governos, sempre está condicionada por interesses e exigências de ordem internacional. (WEIL, 1993, p. 189)

g) Educação sobre quatro pilares

Para concluir o item sobre a formação integral julgo ser oportuno lembrar os quatro pilares da educação de Jacques Delors. Em *Educação – um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999, p. 230), obra que reproduz o relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, ele promove uma abordagem holística da educação, consistente em quatro *pilares*: aprender para saber, aprender para fazer, aprender para ser, e aprender para viver com os outros. Explica esses *pilares* assim:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para

gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Em *aprender a conhecer*, a aprendizagem é um meio e uma finalidade da vida humana. Isto quer dizer: o meio para que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente; a finalidade de sentir o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir, a apreciar cada vez mais as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. É essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida "amiga da ciência". Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

No pilar *aprender a fazer*, a Comissão destaca que, aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Essa segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, mas não só: como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será sua evolução? Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o simples significado de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo fabricar alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir, e não podem mais ser consideradas simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, segundo os autores representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O

mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam este problema e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, de suas culturas, de sua espiritualidade? É de louvar a idéia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que constitua apenas mais um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo, em nível internacional, têm a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, em uma guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da idéia de emulação. (DELORS, 1999, p. 231)

Finalmente, em *aprender a ser* o autor conclui que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem assim para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências

intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como autores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, donos de seu próprio sentir, pensar, decidir e agir, e tenham com isso uma vida digna e feliz.

Neste primeiro capítulo, procurei expor a visão de Mussak a respeito da metacompetência, tanto como elementos da educação, defendidos por autores como Perrenoud, Ropé, Gardner, Goleman, Morin e Delors, que podem contribuir para a formação desta metacompetência. A finalidade deste capítulo foi esclarecer o que se pode entender por metacompetência e buscar em autores de renome fundamentos educacionais para formar pessoas metacompetentes. Estes elementos, em seu conjunto, podem servir agora de parâmetros para a investigação e avaliação do potencial de formação de pessoas de metacompetência pela *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* de M. Lipman e pelo *Sistema Preventivo* de Dom Bosco. O capítulo 2, a seguir, vai tratar do paradigma lipmaniano.

2 O PARADIGMA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICO DE MATTHEW LIPMAN: um caminho para educar a metacompetência em crianças e jovens

A proposta de Lipman parte do princípio que o pensar filosófico não é somente tarefa de profissionais, mas uma atitude importante para todos os seres humanos, elemento indispensável e integrador do educar. Portanto, não é concebido como domínio de técnicas formais ou como posse de conhecimentos filosóficos, mas como maneira de refletir consciente e criticamente sobre problemáticas, com abertura para diversas alternativas e, neste sentido, como pensar não dogmático, mas crítico e autocrítico. Tal maneira *inteligente* de pensar deve ser desenvolvida, quanto mais cedo possível, isto é, já a partir da infância.

O pensar *inteligente*, e especialmente o pensar filosófico – o filosofar –, pode ser considerado, de maneira geral, uma das formas mais desenvolvidas da capacidade cognitiva. Ainda mais propriamente quando a reflexão filosófica é compreendida como pensar num metaplano. Tal pensar é capaz de esclarecer tanto as condições e limites do conhecimento, quanto os princípios que levam à construção do conhecimento. Lipman e seus adeptos não entendem, com isso, somente o ato de reflexão do sujeito isolado, mas bem mais um pensar dialógico, no método *comunidade de investigação*, em busca de boas razões.

O fortalecimento destas habilidades e das do pensar inteligente formam, mais e mais, cidadãos melhores, com vida mais plena, com prontidão para o agir solidário e cuidadoso, com comportamento ético e ecologicamente responsável em favor das necessidades de todos, indispensável para a democracia, a sobrevivência e a paz mundial.

Veremos, agora, detalhes do paradigma educacional de Matthew Lipman, que começou com a preocupação deste educador de criar e usar material didático adequado, intrigante e instigante em aulas de Filosofia com crianças e

jovens. O material que ele produziu para isto, intitulou *Filosofia para Crianças*, dado que os cadernos para os alunos foram feitos para crianças. Na realidade, o que ele começou a criar com isso, e mais e mais aperfeiçoou com a ajuda de educadores competentes, é um paradigma de educação para o pensar crítico-criativo-cuidadoso que, por sua vez, se tornou um metaparadigma para toda a educação de competência e metacompetência. No Brasil foi registrado como *Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar*.

2.1 A utilidade da Filosofia

Vivemos em uma época em que a visão das pessoas está direcionada à busca dos resultados imediatos do conhecimento. Com esta mentalidade e esta razão, constantemente os estudantes questionam certos conteúdos de suas aulas se perguntando: “para que estudar isto, se não está ligado à profissão que irei exercer?”

Com base neste pensamento, a Filosofia realmente é "inútil", pois não serve para nenhuma atividade de ordem prática, como, consertar um relógio, fazer uma cirurgia, etc. Mas não ter utilidade prática imediata não quer dizer ser desnecessária. Platão define a Filosofia no *Eutidemo* assim: *Filosofia é o uso do saber em proveito do homem*, explicando que de nada serviria possuir a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não soubesse utilizar o ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade, e assim por diante. Portanto, afirma ele, é necessário uma ciência em que coincidam fazer e saber utilizar adequadamente o que é feito, e esta ciência é a Filosofia. (Eutid, 288 e 290 d)

Abbagnano conclui que, segundo esse conceito, a Filosofia implica: *1º posse ou aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível; 2º uso desse conhecimento em benefício do homem*. (ABBAGNANO, 2000, p.442)

Esses dois elementos recorrem freqüentemente nas definições de Filosofia em épocas diversas e por diferentes pontos de vista, como veremos ainda.

Além de aquisição e posse de conhecimento, a Filosofia é crítica, isto é *exame racional*, do conhecimento e do saber. É, também, crítica da ideologia, enquanto forma ilusória de conhecimento que visa à manutenção de privilégios injustos. Ela exige coragem, pois filosofar não é exercício puramente intelectual. Descobrir a verdade é ter coragem; é aceitar o desafio da mudança e saber para transformar. (CHAUI, 1999, p. 41) Com isso, aparece um problema crucial que é o seguinte: a Filosofia aspira à verdade total, que o *mundo* não quer assumir, seja porque não compreende esta *verdade total* em sua profundidade, seja que não se quer comprometer em viver de acordo com esta verdade.

Podemos observar, agora, sem ordem cronológica, algumas definições daquilo que é Filosofia na visão de filósofos de renome: a Filosofia para Platão, seria algo benéfico ao seres humanos, ou seja, um saber verdadeiro. Para Kant, é o conhecimento que a razão adquire de si mesma, tendo a felicidade humana como finalidade. Já Descartes diz que a Filosofia seria o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida. Segundo Marilena Chauí (1999, p.41), a Filosofia se define a partir dessas definições, útil a todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

É evidente que existem inúmeras definições atinentes a Filosofia. Esse trabalho se tornaria extenso, mesmo se partíssemos somente das definições dos grandes pensadores. Lipman considera, entre outras coisas, que: “Fazer Filosofia não é questão de idade, mas de refletir cuidadosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”. (KOHAN, 1999, p. 84)

Este grande filósofo e educador estudioso fez a Filosofia acessível para crianças e jovens. Criou o paradigma *Filosofia para Crianças* no

sentido de *educação para o pensar competente*, que muitas escolas, em mais de cinquenta países, já aderiram em seus currículos.

Lipman se convenceu, pelo seu trabalho de professor de Filosofia, que os jovens precisam do contato com a Lógica e a Filosofia e que esses têm grande interesse e adequada capacidade para lidar com sua problemática, ou seja, ele preocupou-se com o desenvolvimento intelectual e emocional de crianças e jovens, assim propondo a adaptação da Filosofia na formação educacional. Sua intenção era tratar o filosofar de forma atraente e lúdica, prazerosa apesar de séria, e não algo maçante. Parece um modo novo de encarar a Filosofia, mas é o modo de Sócrates e Platão, mesmo que acoberte outros detalhes.

Este filósofo educador percebeu a necessidade de criar material de apoio para que também outros professores pudessem praticar Filosofia nas salas de aula, da melhor forma possível. Criou, então, novelas filosóficas intrigantes e instigantes e, para a orientação dos professores, manuais condizentes com estas que apresentam exercícios e planos de discussão. Alcançou o que pretendeu. Conseguiu filosofar com crianças e jovens de forma atraente, lúdica e prazerosa, instigando seu senso crítico, a busca de boas razões e da essência das coisas, e não apenas o conhecimento comum. E mais: conseguiu levar centenas de professores a fazer o mesmo com o mesmo sucesso.

As aulas de *Filosofia para Crianças* demonstram que o conceito, a prática e a utilidade da Filosofia avançam em muitos aspectos quando se voltam para a prática e para a mentalidade de Sócrates e Platão. Ainda que quase tudo que hoje encontramos neste novo paradigma filosófico-pedagógico já apareceu, de uma ou outra maneira e parcialmente, na história da Filosofia, não se encontram estas *partes* sintetizadas num paradigma único, como neste de Lipman. Mesmo que este tenha comungado com muitas idéias dos pragmatistas, não pode, por isso, ser avaliado simplesmente como *apenas* pragmatista. A utilidade do fazer Filosofia, todavia, aparece fortemente em sua obra, observando, contudo, as duas

tarefas acima mencionadas: *1ª aquisição de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, o mais válido e o mais amplo possível; 2ª uso desse conhecimento em benefício do homem.*

Na *Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar* se trata, sobretudo, de uma atitude, de um *fazer Filosofia* e do desenvolvimento das habilidades correspondentes a esta tarefa. “Não se ensina Filosofia, diz Kant, ensina-se a filosofar”. Este verbo *filosofar*, contudo, é usado em diversos significados que, geralmente, são bastante vagos, superficiais, insuficientes para identificar aquilo que os filósofos chamam de filosofar. Não existe uma resposta única nem as múltiplas definições clássicas da Filosofia caracterizam totalmente aquele filosofar que buscamos na *Educação para o Pensar*.

A definição *Filosofia é amor à sabedoria*, embora às vezes mal-entendida, é a caracterização mais conhecida e mais abrangente, deixando reconhecer a característica filosófica da distinção entre saber, ciência e sabedoria, bem como a tendência de uma compreensão dinâmica do filosofar como busca sem fim da verdade e aproximação a esta em vez da posse definitiva. Deixa aperceber, também, a admiração que condiciona o filosofar; a atitude do investigar, questionar e construir do conhecimento, tanto como a possibilidade de ser doutrina e disciplina, deixando abertura para a concepção objetivista ou subjetivista. Não abrange, contudo, todas as características do filosofar e da Filosofia, entre as quais a *procura da verdade* e da *humildade*, elementos fundamentais do filosofar, merece um destaque.

O filósofo Jaspers fornece uma excelente contribuição. Ele insiste na idéia de que a essência da Filosofia é a procura do saber, e não a sua posse. Todavia, ela se trai a si mesma quando degenera em dogmatismo, isto é, num saber posto em fórmula, definitivo, completo. Fazer Filosofia é estar a caminho; as perguntas, em Filosofia, são mais essenciais que as respostas, e cada resposta se transforma em nova pergunta. Há, então, na perspectiva filosófica uma humildade autêntica que se opõe ao orgulhoso dogmatismo do fanático: o fanático

está certo de possuir a verdade. Sendo assim, ele não tem mais necessidade de pesquisar e sucumbe à tentação de impor sua verdade a outrem. Acreditando estar com a verdade, ele não tem mais o cuidado de se tornar verdadeiro; a verdade é seu bem, sua propriedade, enquanto para o filósofo é uma exigência. No caso do fanático, a busca da verdade se degradou na ilusão da posse de uma certeza. A humildade filosófica consiste em dizer que a verdade não pertence mais a mim que a ti, mas que ela está diante de nós. Assim, a consciência filosófica não é uma consciência feliz, satisfeita com a posse de um saber absoluto, nem uma consciência infeliz, presa das torturas de um ceticismo irremediável. Ela é uma consciência inquieta, insatisfeita com o que possui, mas à procura de uma verdade para a qual se sente talhada. (Apud Huisman, Denis e Vergez, *A ação*. 2ª ed. São Paulo, Freitas Bastos, 1966. v. 1, p. 24)

Certos comportamentos e atitudes, tais como a admiração e o espanto, a dúvida e a inconformidade, são preliminares, e não propriamente já atividades do filosofar. Por meio deles, no entanto, se instiga e se inicia o processo do filosofar. Assim se pode ver também o impulso de perguntar, questionar e buscar sentido, que é próprio do ser humano, especialmente da criança. Fundamental é também a percepção pelos sentidos que, mesmo sendo em grande parte um *automatismo*, pode e deve ser aperfeiçoada pela educação, em vez de ficar oprimida e reduzida no decorrer dos anos escolares.

Atitudes características e básicas do filosofar são, sem dúvida, o questionamento crítico de princípios universais e de causas e efeitos das coisas e dos fenômenos, tanto como discernir o falso ou parecido do verdadeiro, o não-válido do válido, o incoerente do coerente. É igualmente característico para o trabalho filosófico julgar e tirar conclusões somente depois de investigar a realidade crítica e rigorosamente em seu contexto e em suas inter-relações, dado que unicamente os resultados desta investigação permitem julgar criteriosamente a realidade que se apresenta. O processo do filosofar, para atingir resultados válidos, mesmo que não definitivos, exige sistematizar o saber, com critérios, precisão e rigor.

Falando da *utilidade da Filosofia*, faz-se mister, aqui, demonstrar como, no paradigma educacional *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman, o filosofar consegue desenvolver nos alunos competências e metacompetência, tanto como evidenciar e avaliar os elementos e fatores que levam à formação dessas competências.

Sirvo-me, inicialmente, de uma passagem do livro do professor Peter Büttner. Referindo-se à *Filosofia para Crianças*, fornece uma visão esclarecedora sintética e clara:

Pelo exercício do filosofar, se desenvolvem cada vez mais as habilidades cognitivas e criativas e, se for realizado em comunidade com outras pessoas, também as dialógicas. Os critérios de julgamento se aguçam e tornam mais prontas e disponíveis. O poder de decisão se aperfeiçoa no sentido de qualidade e rapidez, e o espírito criativo desabrocha incrivelmente ao ponto de encontrar respostas novas, pioneiras e eficientes, mesmo em situações imprevisíveis e de apuro. Aos poucos, o iniciado no filosofar se torna convicto de que o senso comum não é suficiente para uma visão adequada do mundo, para o agir no cotidiano e para a sobrevivência e uma vida feliz da humanidade. Conscientiza-se também de que não existem somente a Filosofia e a ciência para conquistar o conhecimento intersubjetivo e válido e que muitas outras modalidades, tais como o mito, a religião, a arte e as linguagens, podem valer nesta tarefa, dependendo do objetivo a alcançar. (BÜTTNER, 1999)

Quais são estas habilidades do filosofar, que a *Educação para o Pensar* instiga desenvolver nas crianças e nos jovens? No contexto da utilidade da Filosofia, enumero aqui apenas as mais importantes: fazer análise e síntese e relacionar o todo com as partes; buscar causa e efeito; valorar e selecionar, comparar, priorizar, ordenar, fazer seriações; caracterizar, abstrair, generalizar, exemplificar e criar analogias, inferir e definir; construir e fundamentar hipóteses, conceitos e teorias; deduzir e induzir princípios e leis de validade universal.

Diante da problematicidade humana, diante da diversidade e transformação rápida da realidade, a atitude filosófico-científica, que os alunos

conquistam nas aulas, busca critérios para compreender mais e mais a problematidade e realidade humanas, dentro de um sistema de unidade.

Com os dados até aqui expostos, podemos agora concluir que na *Educação para o Pensar* o filosofar deve ser entendido como:

[...] questionamento aberto e dialógico-participativo que se confronta com a realidade como sistema aberto, indo de horizonte em horizonte, tentando esclarecê-la. Deve ele ser conduzido de tal maneira que construa conhecimentos intersubjetivos (objetivos), necessários e relevantes. Não pode-se originar somente da experiência e nem se sustenta só por esta, pois a consistência do saber filosófico e científico está na teoria construída por reflexões, deduções e conclusões racionais a respeito do experimentado. Bem assim, deve proporcionar uma visão unitária e complementar do mundo, valorizando e promovendo a sobrevivência e a convivência social, também em termos éticos e ecológico. (BÜTTNER, 1999, p. 65)

Lembrando afirmações de Mussak, no primeiro capítulo, que se referem à metacompetência que necessariamente se constrói com habilidades e competências acima apresentadas, podemos agora vislumbrar, ou mesmo compreender, quão importante e indispensável se torna este tipo de educação que desenvolve as habilidades cognitivas.

A utilidade da reflexão filosófica, contudo, vai ainda além disso quando se constitui em metapensar, isto é, quando questiona o próprio processo do pensar, indagando o que é o pensar, por que pensamos e como pensamos, qual a capacidade humana para pensar e conhecer, quais as possibilidades de conhecer no sentido do transcendentalismo crítico, tanto quanto questiona a produção do processo do conhecimento a respeito de sua validade, coerência, relevância e prioridade.

Todavia, para Lipman, Filosofia é, primeiro que tudo, isto: “Um pensar sobre o pensar e para praticá-la adequadamente é preciso conhecer a lógica desse pensar”. (LIPMAN, 1990, p. 54)

O filosofar demonstra ainda outra utilidade pelo fato de habilitar para a descoberta, a escolha e a construção de valores, assim como para a distinção de valores e conhecimentos, tanto subjetivos quanto intersubjetivos (objetivos), e para a situação correta da validade deles. O filosofar em processo sistemático e regular, como está proposto na *Filosofia para Crianças*, também vence e supera a ingenuidade, os preconceitos, as superstições e o fanatismo. Influi extraordinariamente no comportamento e na vivência das pessoas, pelo fato de abrir e desenvolver seu potencial humano ao máximo. Tudo isso chega perto da metacompetência, mas ainda não o é em sua plenitude.

Em relação a esta *Educação para o Pensar*, temos de nos ocupar agora com algumas de suas características elementares que propiciam o desenvolvimento da competência e mega-competência do ser humano.

2.2 Características elementares da *Filosofia para Crianças –Educação para o Pensar* – que propiciam o desenvolvimento da competência e metacompetência do ser humano

Um dos maiores problemas dos seres humanos é discernir as coisas, de acordo com seus valores, necessidades e prioridades. Também nossas ações são objeto de valoração; podemos considerá-las justas ou injustas, certas ou erradas, boas ou más. Buscar boas razões e discernir, com base nelas, a boa da má qualidade de fatos e ações é uma competência fundamental para a vida humana. Este é objetivo principal da *Educação para o Pensar* de Lipman. Para entender melhor esta importância do discernimento e das avaliações, dignas de admiração ou de desprezo, vamos indagar agora uma de suas competências características.

2.2.1 O reconhecimento de valores, normas e conceitos éticos

Indagamos primeiro *o que é valor*. Há o mundo das coisas e o mundo dos valores. Mas as coisas não são iguais aos valores, pois o valor é sempre uma relação entre o sujeito que valora e o objeto valorado. A não-indiferença do sujeito valorizador é o principal fator da valorização. Quando, por um ou outro motivo, somos afetados pelas coisas e pelas pessoas, deixamos de ser indiferentes a seu respeito, pois chamaram nossa atenção e imediatamente começamos a julgar e valorar, a reconhecer valores. A respeito disso vale considerar:

Se experiência deve ser compreendida como conhecer ou como reconhecer, eis a questão fundamental para a teoria da experiência. No tentar entender experiência como conhecer, é concebida essencialmente como recepção. Conseqüentemente, aquilo que é tido como conhecido, apresenta-se como algo que existe independentemente do sujeito, que simplesmente deve-se tornar ciente dele. Ao contrário, a experiência, caracterizada como saber, deveria ser concebida como interpretação julgadora do objeto e expressar, então, seu resultado numa sentença, numa proposição. (BÜTTNER, 1999, p. 100)

Os valores, portanto, são resultado de uma operação mental, de um juízo. Defluem necessariamente da experiência vivida pelo homem ao se relacionar com o mundo e com os outros homens. Talvez pudéssemos concluir que tais experiências variam conforme o povo e a época, ou seja, variam conforme a cultura de dada sociedade.

Através da prática do filosofar, passamos a ver o mundo de forma diferente, começamos a questionar as coisas criticamente, muitas vezes mudando nossos conceitos e, conseqüentemente, nossos valores, trazendo à tona a luz do senso crítico e discernente.

Assim, torna-se mais clara a importância que Lipman atribuiu à prática filosófica, pois vivemos numa coletividade com regras morais e conceitos

éticos, com costumes e conhecimentos em que temos de atribuir valores bem aguçados para o bem-estar social e individual, partindo da investigação, do questionamento e do julgamento discernente. Nascemos apenas com o potencial desta competência cognitiva que precisa ser atualizada, desenvolvida, individualmente. Lipman realça, ainda, a importância de que este desenvolvimento precisa ser instigado desde a infância, e de preferência por método apropriado. Com sua *Filosofia para Crianças* ele contribuiu extraordinariamente para isso.

Como conseguir que crianças e jovens, e mesmo adultos, queiram filosofar espontaneamente, queiram dialogar sobre assuntos que, num primeiro momento, nem os interessam?

Aristóteles já afirmou que a curiosidade e o espanto são o início do filosofar. Como provocar esta curiosidade em sala de aula? Lipman escolheu para este fim histórias que fascinam as crianças, que as deixam curiosas. Mas onde encontrar estas histórias? Com isso, chegamos à outra característica importante de seu paradigma filosófico-pedagógico.

2.2.2 A curiosidade e as novelas filosóficas

Lipman, como profundo conhecedor da psicologia da criança e, ao mesmo tempo, da Filosofia, escreveu inúmeras novelas filosóficas intrigantes para crianças e jovens, nas quais personagens modelo, da mesma idade das crianças que as lêem, questionam, discutem e procuram resolver problemas de sua idade e de seu mundo. Como em todas as novelas, os episódios terminam justamente no ponto em que *todo mundo* quer saber como vai continuar e o que vai acontecer. Isto, no entanto, só vai ser apresentado no próximo episódio. Assim, as próprias crianças da sala de aula, instigadas pela curiosidade, devem já

agora encontrar por si mesmas propostas, soluções, valores, significados e tudo possível para o caso ser resolvido.

O próprio professor Lipman caracteriza as novelas do programa *Filosofia para Crianças* da seguinte maneira:

O texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção, constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo que elimine a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As idéias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é raro que a criança possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma controvérsia ou algo que a deixe maravilhada. À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa cooperação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula. De fato, o objetivo de cada um desses romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem. (LIPMAN, 1990, p. 22)

Um dos objetivos dessas novelas é o efeito da semente que, cultivada pelas crianças, ultrapassa a si mesma e se desenvolve à árvore, praticamente ilimitada. Brotos, galhos, folhas, flores e frutas nascem com muita criatividade de investigações, reflexões, comparações, conclusões, definições e concepções, com raciocínios válidos, argumentos criteriosos e juízos críticos. As habilidades que as crianças desenvolvem com esse método, ao contrário de conteúdos adquiridos no *pacote pronto* e caducos dentro de pouco tempo, continuam, e ainda se aguçam, no meio dum mundo em transformação.

Não há, portanto, apresentação de conteúdos a serem aprendidos. No diálogo em *comunidade de investigação*, as crianças e jovens elaboram respostas válidas e boas razões para o problema em questão. Não são dadas normas éticas e morais. Os alunos devem encontrá-las de acordo com a circunstância apresentada e com boas razões.

Com o decorrer das atividades em *comunidade de investigação*, usando os *romances* ou *novelas* de Lipman, tanto os professores, como os alunos, podem e devem animar-se a produzir *histórias* próprias com o mesmo valor instigador e gerador do processo de conhecimento. Chegando a este ponto, deve ser possível chegar à reflexão das experiências vividas com o intuito de superar os tradicionais currículos fragmentários, objetivando um currículo orgânico, no qual os conhecimentos estão integrados, dentro de uma visão totalizante do mundo e da vida. De preferência, isto deve ser feito em nível interdisciplinar, transversal e interescolar.

O mais importante neste processo dialógico não são, porém, os resultados elaborados, mesmo que sejam válidos, coerentes e importantes. *O mais relevante é o desenvolvimento das habilidades do raciocínio e de comportamentos socioafetivos que levam a competências e à metacompetência.* Com isso, quero evidenciar outra característica inovadora que este paradigma aduz para a educação. Não que seja, de fato, novo na história da educação, mas novo em sua prática eficaz.

2.2.3 A instigação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sócioafetivas

Cada novela lipmaniana instiga habilidades cognitivas diferentes no confronto com vários problemas filosóficos, assim como o bem, a beleza, a verdade, a justiça, a liberdade, que Lipman considera problemas constantes da Filosofia e, de conseguinte, da vida humana.

Lipman denomina quatro grupos de habilidades cognitivas, a saber: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de formação de conceito e habilidades de tradução. Segue aqui uma exposição sintética dessas habilidades.

a) Habilidades de investigação

Para produzirmos juízos, precisamos investigar. Para investigar precisamos ser capazes de, no mínimo, observar bem, problematizar ou formular boas questões, formular hipóteses plausíveis, verificar cuidadosamente, constatar, chegar a produzir conclusões (os tais juízos) e, muito importante, ser capazes de nos autocorrigirmos toda vez que nossas conclusões se nos mostrarem enganadas.

Investigação é uma prática autocorretiva, por meio da qual um tema é metódica e conscientemente examinado com o objetivo de descobrir ou inventar maneiras de lidar com aquilo que é problemático. Os produtos da investigação são os julgamentos. (LIPMAN, 1995, p.72)

Em *Natasha*, sua última obra traduzida no Brasil, ao ser interrogado quanto à expressão “habilidades de investigação”, Lipman diz que a utiliza na “falta de melhor nome. São as habilidades empregadas para fazer ciência”. (LIPMAN, 1997, p. 49)

As habilidades empregadas para fazer ciência, Lipman não indica em listagens, mas assinalando uma que outras, ou apresentando-as sem indicar sua qualificação específica nos quatro grupos das “mega-habilidades” ou competências.

b) Habilidades de raciocínio

Começemos com a definição de *raciocínio*, apresentada por Lipman:

“Raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade. (LIPMAN, 1995, p. 72)

Mas o que foi descoberto através da investigação? Informações, por certo, que são organizadas pelos nossos juízos ou pelos nossos "juízos", conforme citação anterior. Ora, os nossos juízos são afirmações, ou negações, que produzimos a respeito de uma situação, de um fato, de algo, depois de termos feito uma análise investigativa: descobrimos alguma "verdade" a esse respeito e a afirmamos com base na investigação feita. Nós expressamos os juízos mediante proposições ou orações.

Para Lipman, quando ordenamos e coordenamos nossos juízos de tal forma que, a partir deles, nós ampliamos aquilo que havíamos descoberto na investigação, nós estamos fazendo raciocínios. O conhecimento se origina da experiência. Mas, é por meio do raciocínio, que ele é sistematizado, ampliado e definido. Considerando, repensando e relacionando aquilo que conhecemos, o raciocínio nos permite descobrir e concluir coisas adicionais afins.

Lipman esclarece que a partir de um argumento solidamente formulado, que monta-mos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdadeira que é "inferida" em consequência dessas premissas. Nosso conhecimento se baseia na experiência do mundo e por meio do raciocínio ampliamos este conhecimento com conclusões válidas e coerentes, preservando-o, todavia, em sua essência. O raciocínio é, pois, o processo do pensamento mediante o qual nós transcendemos a pura observação, produzindo nossas conclusões a partir de algo já sabido. Isso, todas as pessoas fazem, incluindo as crianças.

Mas há raciocínios mais simples e raciocínios mais complexos, isto é, aqueles que fazem parte do pensamento de "ordem superior". Um dos objetivos de uma educação para o pensar deve ser o de ajudar crianças e jovens a se tornarem capazes de realizar raciocínios mais complexos. Para tanto, é importante promover o fortalecimento das habilidades de raciocínio que envolve a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de

classificações, definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes. (LIPMAN, 1995, p. 46)

c) Habilidades de formação de conceitos

A formação de conceitos implica dispor, de forma ordenada, nossas informações em grupos relacionais, analisar e esclarecer sua essência para estabelecer sua forma simbólica conceitual a fim de facilitar sua utilização na compreensão e no julgamento. O pensamento conceitual também relaciona conceitos entre si, a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações. (LIPMAN, 1995, p. 46)

Esta organização de informações que construímos em nossa consciência pode ser expressa por palavras, por sentenças e por esquemas, diz Lipman (LIPMAN, 1995, p. 46). Trata-se de conjuntos de informações relacionadas entre si, que formam um sentido, um significado. Pense-se, por exemplo, na palavra mesa. Se “dominamos”, ou compreendemos o significado que esta palavra expressa, é sinal de que somos capazes de “ver” um conjunto de aspectos que, reunidos e interligados, nos dão a idéia, o conceito, do que constitui uma mesa. Não só. Na verdade, nós ficamos de posse de um conjunto significativo de informações inter-relacionadas (de um conceito) que nos ajuda a nos entendermos mutuamente quando falamos de mesas e nos ajuda a identificarmos, como mesa; os objetos que se nos apresentam com um conjunto de dados interligados dessa mesma forma.

Nós podemos ir formando conceitos a partir de nossas relações diretas com as coisas, objetos, situações, etc., dentro de contextos situacionais culturais de uso e de significação ou, também, podemos formar conceitos sem estar em relação direta, física, com os objetos. Em ambas as situações, para sermos capazes de formar conceitos em nós mesmos, precisamos ser capazes de relacionar idéias entre si; “esmiuçar” idéias que estejam juntas, vale dizer,

analisar; juntá-las de novo, isto é, sintetizar; esclarecer significados; explicar. Esta é uma listagem de habilidades que auxiliam na competência (habilidade maior) de formação de conceitos de acordo com a respectiva literatura de Lipman.

d) Habilidades de tradução

“Tradução implica a transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido, para outra, mantendo-os intactos” (LIPMAN, 1997, p. 39). Traduzir, então, é conseguir dizer algo, que está dito com certas palavras ou de certa forma, por meio de outras palavras, ou por meio de outras formas, mantendo o significado. Diz Lipman que isto é o que ocorre nas boas traduções de uma língua para outra. Mas tal ocorre, também, quando procuramos dizer, com nossas próprias palavras, algo que alguém disse com as palavras dele. Ou, ainda, quando alguém procura traduzir em gestos, ou em desenhos, etc., algo já dito ou expresso de qualquer outra forma. O importante é manter o significado.

Parece óbvia a importância desta “mega-habilidade”. Para seu desenvolvimento, diz Lipman, é necessário desenvolver a capacidade de interpretação bem como todas as habilidades envolvidas na formação de conceitos.

Surge, então, o problema do método. Qual o caminho que leva à meta? Lipman, influenciado por Sócrates e Dewey, cria o diálogo investigativo e interativo.

2.2.4 A Comunidade de Investigação

Quanto ao pensar filosófico-científico, competente para elaborar enunciados, conceitos e idéias precisos e rigorosos, obtidos por meio de procedimentos de reflexão, demonstração e prova; encadeados logicamente entre

si, relacionados em conjuntos coerentes e fundamentados pela investigação crítica e pelo questionamento com boas razões, os alunos desenvolvem na *Educação para o Pensar* pelo diálogo reflexivo, ordenado, autocorretivo e construtivo, que tem prioridade diante da reflexão individual, ainda que sem detrimento desta. Este diálogo é cultivado e praticado na *comunidade de investigação* em que a sala de aula se converte.

Este procedimento autodirigido e autocorretivo, coletivo e sistematizador do desenvolvimento das habilidades cognitivo-criativas e sócioafetivas, é altamente apropriado para gerar, além de conhecimentos, a megacompetência proposta por Mussak. Nessa perspectiva, a Filosofia, como atitude, adquire teor e função pedagógicos e se justifica a ser inserida no ensino regular do ensino fundamental, como disciplina engendradora do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas com vista à sua racionalização, conscientização e totalização eficazes.

Evidentemente, jamais podem ser instrumento doutrinário e doutrinador ideológico, nem puro exercício retórico, procedimentos que descredenciam o que há de mais genuíno e singular no filosofar. O caráter democrático da *comunidade de investigação* impede este perigo.

Dado que este método substitui o tradicional ensino dirigido, individualista e meramente receptor, as aulas de Filosofia em apreço não significam recitar conceitos e historiografia filosófica. O que se realiza está deveras distante desse procedimento. Este filosofar nas salas de aula está organizado para trazer aos alunos um modelo instigador da investigação filosófico-científica e, mais especificamente, a maiêutica socrática, oportunidade em que os participantes de uma conversa são *fecundados* para *parir* idéias e conhecimentos a partir de si mesmos. A essa luz, a comunidade de sala de aula tem de se tornar reflexiva e perseverante na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas. (LIPMAN, 1990, p. 37)

O espírito e a prática de *partejar* idéias pela conversação comunitária, instigada, organizada, ordenada e construtiva podem ser disseminados entre todas as disciplinas, tornando-as ricas e interessantes, espaço em que os próprios alunos se tornam agentes do conhecimento, e não meros receptáculos. Nessas condições, a educação não é apenas descrição, transmissão e memorização de conteúdos. Não é mera instrução de fora para dentro do aluno. É o propiciar e o instigar do autodesenvolvimento do potencial dentro do aluno, de sua capacitação e exteriorização eficazes e eficientes.

Assim, já no decorrer do ensino básico, o filosofar deixa de ser mera disciplina curricular, tornando-se uma habilidade e atitude em todas as disciplinas, em todo sentir, pensar, investigar, querer e agir do ser humano que não somente se torna competente para produzir conhecimentos, mas também megacompetente por suas habilidades sociais, democráticas e solidárias, dado que:

A Filosofia numa educação reflexiva cuida do desenvolvimento das habilidades de pensamento dos alunos, ao mesmo tempo em que cria um ambiente de trabalho coletivo de investigação no qual se pratica atitudes de respeito mútuo, ouvir o outro, dialogar, trabalhar e interagir com o grupo, aprender a elaborar. (LIPMAN, 1990, p.45)

Sendo isso alcançado, todas as disciplinas terão função e efeito igual ou semelhante a ela. Aí também o caminho para a educação holística, cuja responsabilidade e amplitude, evidentemente, não se podem restringir à Filosofia.

Concluindo este item sobre a *comunidade de investigação*, sinto a necessidade de demonstrar sua importância com as palavras de meu orientador:

O mais relevante, contudo, o mais revolucionário e pioneiro da comunidade de investigação, no que se refere à construção da sociedade necessária, não é somente que nela se discutem assuntos de importância para os alunos e que se constroem novos conhecimentos, nem tanto o desenvolvimento espetacular das habilidades cognitivo-criativo-atenciosas. Não é também o

fato de que nela se fala de democracia, igualdade, justiça, responsabilidade, respeito, solidariedade, cooperação, confiança mútua, paz e felicidade. O avanço dessa educação é que se prática, se faz, tudo isso em sala de aula. É este fazer comunidade dialógica, este praticar democracia, responsabilidade e solidariedade, este comprometer-se com o outro, esta convivência de igualdade, justiça e confiança que formam cidadãos construtores duma sociedade de responsabilidade, de confiança e solidariedade, com comportamentos democráticos e ético-ecológicos que garantem a vida, a paz e a felicidade. (BÜTTNER, 1999, p. 122)

É com Lipman que quero fechar este enunciado, chamando a atenção a respeito da responsabilidade pela calamidade de sistemas educacionais que não consideram a educação da competência e metacompetência:

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial. (LIPMAN, 1990, p. 33)

Procurei evidenciar as características elementares do paradigma de Lipman, que são reconhecimento de valores, normas e conceitos éticos; a curiosidade e as novelas filosóficas. a instigação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioafetivas e a *Comunidade de Investigação*. Principalmente pela *Comunidade de Investigação*, o paradigma lipmaniano ultrapassa a competência cognitiva e leva à metacompetência no sentido de Mussak. Não falei sobre todas as características deste paradigma, tendente a fim de não desvirtuar a atenção do principal interesse, a educação para a metacompetência.

Lipman criou, inicialmente, sozinho a base de sua obra. Mas, logo se juntaram a ele educadores competentes como a Dra. Ann Margareth Sharp e outros colaboradores do Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), em New Jersey, EUA, somados a outros de todas as partes do mundo, unidos pelo International Council of Philosophical Investigation with Children (ICPIC). Nunca andou sozinho, pois sempre contou com o apoio de grandes pensadores.

2.3 Algumas influências de outros filósofos e educadores

O professor Lipman é um grande estudioso que conhece profundamente os sistemas filosóficos e educacionais. Suas obras e palestras refletem isso, página por página. Não é aqui o lugar de fazer um estudo completo a esse respeito. Queremos lembrar tão-só as idéias de alguns pensadores, sobrelevando os que mais influenciaram a *Filosofia para Crianças*.

Neste contexto, estão os pensamentos do filósofo grego Sócrates. Aspecto importante é sua postura do não-saber, pois a Filosofia não começa com o acúmulo de conhecimento, e sim com o seu contrário, o não-saber consciente. Sócrates parte da famosa afirmação “sei que não sei”, (οἶδα οὐκ οἶδα), o que, numa boa tradução do grego, significa *compreendi que não conheci (nada) definitivamente*. Nisso consiste justamente a sensatez de reconhecer a própria ignorância, ponto de partida do saber e, também, a sabedoria e a compreensão de que não existe saber final e irrevogável para os humanos. Bons filósofos, portanto, praticam a humildade de não ter certeza definitiva do saber, sem necessariamente cair no ceticismo radical.

Outra herança vindo de Sócrates é a *abertura mental e a disponibilidade para fazer perguntas*. São condições essenciais para a Filosofia. Lipman levou isso em conta, criando a comunidade de investigação filosófica,

sabendo que o ser humano adulto, de maneira geral, tem opiniões prontas e sistemas fechados. Mais: que assumir uma postura de não-saber é bem mais problemático para ele do que para uma criança. A criança, naturalmente, está em atitude de dúvida e de aprendizado diante da vida.

Lembrando ainda Sócrates, pode-se ver em sua prática maiêutica uma relação intrínseca entre o ato de filosofar e o ato de educar, quase uma identificação entre ambos. Como filósofo, não tinha verdades prontas e sistemas acabados. Como educador, não pretendia transmitir conhecimentos, como faziam os aristocratas do saber. Tampouco pretendia vender o saber, como faziam os sofistas, ensinando a arte da retórica. A tarefa que ele se impõe é questionar, interrogar, dialogar com seus interlocutores jovens, a fim de que possam eles mesmos construir a verdade, passo a passo e de acordo com as situações circunstanciadas. Lipman assumiu esta atitude socrática em seu paradigma, considerando também que, para entendermos uma pessoa, precisamos primeiro entender os processos sociais dos quais essa pessoa participa. (BÜTTNER, 1999)

Lipman reconhece com Sócrates que o saber humano é filosófico por natureza, um caminho, uma investigação. É o desejo de saber, de conhecer, descobrindo que não somos capazes de adquirir um saber pleno e acabado. Na verdade, o saber humano é a busca constante de conhecimento. Mas, observou também que a Filosofia quase não é praticada, que ela não tem desfrutado grande prestígio, concordando com Sócrates que o saber humano é filosófico por natureza. No entanto, não está presente na vida de todos os humanos, não está de acordo com a maneira de viver dos seres humanos. (BÜTTNER, 1999)

Como Sócrates, Lipman percebeu a necessidade de repensar os valores que sustentam a vida pessoal e social. A investigação filosófica dos valores pelas crianças implica, para Lipman, o fortalecimento da solidariedade, da cooperação e do respeito às diferenças.

Na convicção da necessidade da educação social, Lipman busca apoio também em Pierce que diz: “Ser si mesmo é ser um possível membro de alguma comunidade.” (KOHAN, 1999, p.105). Evidentemente, ninguém vive sozinho. Precisamos viver com os outros, entre os outros, e isso nos torna verdadeiramente sociais. Ao entrarmos no âmbito da educação, observaremos que, de maneira geral, “[...] as crianças não viram seres sociais ao irem à escola, mas devem ser sociais para poder participar do processo de aprendizagem que nelas se desenvolve.” (KOHAN, 1999, p.106)

Aristóteles define o ser humano como *animal social*, o que pode dar a entender que somos sociais desde que nascemos, que somos sociais por natureza. Ele, não obstante, entende que somos *sociais* em *potência*, tornando-nos *sociais* em *ato*, de fato, pela educação. Ao nascer, somos, portanto, apenas animais *gregários*, e somente a educação nos pode tornar *sociais*. Lipman reconheceu e defende que a prática do diálogo sobre experiências, idéias, conceitos e problemas intrigantes é o meio melhor para propiciar a transição da condição de *gregários* à de *sociais*. Não existe no entanto diálogo, se os indivíduos não se escutarem com atenção. Esta atenção não nasce conosco, deve ser educada desde a infância, não por mera instrução, mas pela própria prática do diálogo

Lipman considera o *diálogo* e o *dialógico* componentes essenciais da vida e das necessidades humanas. Seu paradigma de *Educação para o Pensar* assumiu esta consideração e, conseqüentemente, defende que o potencial dialógico, seu germe, com que a criança nasce, precisa dum desenvolvimento, dum educação que funciona como *ginástica do cérebro*. Isto significa que esta educação deve ser capaz e eficiente para estimular e instigar e para fazer crescer as habilidades cognitivas e sociais rumo a uma ordem — uma qualidade — superior, com as características do *pensar crítico-criativo-cuidadoso* e do pensar e agir solidário cooperativo-magnânimos. Lipman, no entanto, trata o *diálogo* e o *dialógico* implicitamente, no assunto da *comunidade de investigação*, dado que

considera esta como método que instiga o fortalecimento dessas competências e, com isso, da metacompetência, como diria Mussak.

É de importância fundamental vincar, segundo Lipman, que toda a investigação tem como produto um juízo, e que potencializar o pensar que gera esses juízos é uma das tarefas básicas de uma educação filosófica. Juízo é o julgamento de relações, é formular dados. E para julgar temos que investigar, destrinçar a coisa investigada. É preciso formar conceitos para formular juízos, e possuir conceitos é ter idéias.

Deve ser observada e melhorada a capacidade de julgar, e os juízos se fazem presentes nas crianças. E isso se torna possível praticando com elas a Filosofia, ou seja, a *Comunidade de Investigação*.

Lipman distingue o pensar normal do pensar de ordem superior. O primeiro seria um pensar mecânico e superficial, o segundo, de aspecto crítico, criativo, atendo-se ao assunto em pauta, preocupado e cuidadoso com ele. Isto corresponde ao modo do julgar assertivo e ativo, no qual cada um tem certa dimensão de pensar.

Nisso, Lipman segue algumas idéias de J. Dewey. Este vê a comunidade de investigação como prática para a educação, dado que “Uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se auto-corrige, que se renova”. (KOHAN, 1999, p.116)

Na verdade, a própria democracia não abriga conceito definitivo, pois este está sempre em transformação. Entretanto, a democracia se identifica como uma forma associada à vida em comunidade, na qual todos os membros, para poderem agir em sociedade, pensam coletivamente, e não somente como indivíduos isolados.

Dewey (1990, p. 102) se refere a uma democracia na qual pode haver relação entre família e escola. Do ponto de vista do indivíduo, esta relação

consiste na participação responsável de acordo com a própria capacidade, na idealização e orientação das atividades dos grupos aos quais se pertence, e em compartilhar, segundo a necessidade, os valores que o grupo sustenta.

Do ponto de vista dos grupos, esta relação exige a libertação das potencialidades dos integrantes em favor da harmonia do grupo e dos interesses e bens que são comuns. (KOHAN, 1999, p.117). Cada participante deve ter a liberdade de desenvolver sua inteligência, sua potencialidade, seu amadurecimento na formação dos valores que regulam a vida social e individual, tanto como a capacidade de observação e reflexão.

Assim, segundo Dewey (1990, p. 104), democracia e educação formam uma relação dialética, que leva a um processo de deliberação pública e aberta, conduzindo ao crescimento pessoal e social, compartilhando as experiências individuais. A qualidade de uma democracia depende da qualidade da educação e da Filosofia que nela é praticada. A democracia se torna educativa, ou seja, enriquecimento da experiência pessoal e coletiva, possuindo a liberdade do diálogo entre as pessoas. Na *comunidade de investigação* se cultiva e aprende este processo, e as crianças internalizam as práticas de confiança mútua e respeito, de cooperação e solidariedade, de pensar, julgar, agir e criar com autonomia, podendo depois usá-las em todas as etapas de sua vida. Lipman viu a importância e a eficiência deste processo e o aproveitou para as aulas de Filosofia, em seu paradigma.

Dewey (1990, p.108) já tinha considerado a Filosofia uma teoria da prática. O vínculo inerente entre Filosofia e educação, ele viu na problematização teórica do processo de formação intelectual e moral, que constitui a verdadeira educação. Ele considerava a educação processo de mudança social. Para isso, a Filosofia deveria voltar sua reflexão para a problematização da experiência educativa, tornando a educação processo de reconstrução e construção da experiência do estudante. E está aí a função da educação, ou seja, da instituição educativa: desempenhar um papel questionador, deliberador, resultando no

enriquecimento tanto da vida particular quanto da vida social, da vida em comunidade.

Diante das concepções demonstradas por Dewey (1990, p.108), sobre a educação, Lipman criou seu paradigma educacional. Sua experiência com este resultou na certeza de que as crianças estão capacitadas para praticar a Filosofia logo que começam a fazer parte de uma instituição educacional. Por igual, a educação deve ser processo de reconstrução e construção da experiência do estudante, tendo em vista que é a Filosofia que prepara as crianças para pensar nas outras disciplinas. O professor, portanto, deverá instigá-las a fortalecer suas ferramentas intelectuais, que lhes irão permitir a pensar, a agir e a viver melhor. Com esta tarefa, Lipman considera a Filosofia prática vital insubstituível, precisando, no entanto, das demais disciplinas para a formação completa dos alunos.

Lipman adverte muitas vezes que, para o pensamento ser de qualidade filosófica, é necessário que exista uma boa razoabilidade das pessoas, tendo cuidado de seus juízos. Esse caráter razoável de um homem é eminentemente social, vai depender da coletividade de raciocínio e como se dá tal.

Mas que seria a razoabilidade? A razoabilidade está ligada ao bem pensar, pensar com racionalidade, tomando decisões, pondo em prática seus juízos e julgamentos. É um pensar dedutivo, mantendo um pensamento correto com boas razões. A partir do momento que se desenvolvem as habilidades — o hábito do raciocinar com coerência — dá-se a razoabilidade, passando a ser uma atitude social; implicando a construção de pontos de vista a partir dos argumentos alheios, estando ligada ao campo da investigação, mas precisamente à *comunidade de investigação*; “A razoabilidade tanto quanto um objeto como uma forma de comportamento em desenvolvimento, é a base da comunidade de investigação”. (SPLITTER, 1999, p. 18)

Todas as pessoas necessitam de diálogo deliberativo. Esse diálogo comporta uma reflexão, meditação de algo que vai a fundo nas questões,

investigando-as, expondo seus conceitos, métodos, valores, etc. É por meio da deliberação que aprendemos a ser razoáveis e justos. E a Filosofia em contexto questionador e investigador permite a deliberação diante das diferenças de uma sociedade. (SPLITTER, 1999, p. 130)

A Filosofia e a democracia nascem juntas, no mesmo tempo e no mesmo lugar. Todavia, a Filosofia não serve apenas à democracia, ela própria deve ser a prática que envolve a coletividade e a democracia. Não vivemos sós, convivemos com os outros, e assim o diálogo dirigido com cooperatividade e um bem pensar seria educativo, proveitoso, aperfeiçoando os métodos de questionamento e investigação. Segundo Lipman, a educação e a Filosofia se inteiram; “Toda verdadeira Filosofia é educativa, e toda verdadeira educação é filosófica”. (SPLITTER, 1999, p. 130)

2.4 A consistência do paradigma lipmaniano

Preocupado com a pouca consistência do pensamento da maioria dos alunos no ensino médio e superior, Lipman criou, então, o paradigma *Filosofia para Crianças*, em favor do trabalho filosófico adequado e competente com crianças e jovens. Este tem como objetivo, além dos processos do desenvolvimento de investigação filosófica, argumentação e ajuízo-mento, a busca constante da compreensão e a produção dos significados. Isso se dá, segundo Lipman, pelo desenvolvimento, cada vez melhor, das potencialidades cognitivas, levando-as à qualidade de habilidades e competências de pensamento.

Lipman deixa claro que a investigação é uma constante exploração de questões tidas por importantes e problemáticas, que dizem respeito à verdade, ao certo, ao belo, ao justo, etc., buscando construir significados e conceitos inequívocos. A Filosofia, como processo de investigação e busca conceitual, leva a descobrir metódica e conscientemente o que é mais verdadeiro,

mais certo, mais válido, na sua forma mais plena, essencial e compreensiva. O contrário podemos observar no estudante que apenas tem em mãos os resultados de uma pesquisa feita por outrem. Será apenas um instruído, o que não é sinônimo de construtor e possuidor de conhecimentos.

O *fazer Filosofia*, em vez do *aprender Filosofia*, propicia um campo curioso e intrigante, no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, princípios e verdades, leis necessárias e regras de moral, tanto como o sentido e a importância de suas vidas. É, na verdade, o caminho para conseguir ver o mundo com outros olhos, com visão mais ampla e mais profunda. É, sobretudo, uma *ginástica do cérebro*, necessária para desenvolver neurônios importantes para a criança e para fortalecer sua competência, especialmente a de pensar inteligentemente. Lipman experimentou e confirmou que este processo da Filosofia é muito importante já no início da educação escolar e, melhor ainda, a partir de três anos de idade na pré-escola ou, no assim chamado, jardim-da-infância.

Nas inúmeras escolas, em que a *Filosofia para Crianças* foi implantada e praticada competentemente, comprovou-se que ela de fato é uma forma de melhorar e fortalecer o pensamento, ou seja, de caminhar, passo por passo, para um pensar mais lógico e coerente, mais produtivo e eficiente, mais inteligente e competente.

Não podemos nos esquecer de que, para este processo, é muito importante o diálogo em *comunidade de investigação*, como já comentei acima, neste capítulo. É necessário que a “classe” se torne uma *comunidade de investigação*. Essa prática vivencial em *comunidade de investigação* proporciona as condições para a criança aprender a cultivar o diálogo filosófico (socrático) e, inseparável dele, o diálogo sócio afetivo e democrático. Este, além de propiciar a noção de seus aspectos sociais, desenvolve a metacompetência da cidadania que, de sua vez, promove a *civilização do amor* que grandes pensadores de hoje anunciam e promovem para este milênio. Esta prática vivencial da *comunidade de*

investigação desperta na criança a busca dos significados e valores de sua experiência e de seu mundo circundante. O cultivo disso com crianças em sala de aula comprovou a teoria de que as crianças podem buscar significados filosóficos, e com isso, fazer sua vida cheia de sentido.

A conquista de significados e valores e, portanto, de uma visão mais ampla do mundo, favorece a transformação da vida pessoal e da sociedade. Ao mesmo tempo, desenvolve em nossas crianças o senso crítico, a investigação, o questionamento. Assim, elas se tornam mais preparadas para mudar o que é nocivo para elas e para a sociedade, construindo um futuro mais razoável e feliz. Lipman está convicto de que, com o passar do tempo, este processo do fortalecimento do bom-senso e de significação crítica irá propagar-se à maneira do *efeito de onda*, transformando as gerações e suas competências para encarar a vida bem no sentido que Mussak dá à metacompetência. Assim, o melhor pensar caminharia para um melhor viver.

O processo do fortalecimento do pensar, no entanto, resulta em uma vantagem para a criança, que Lipman, à época da construção de seu paradigma, não podia ver tão claramente. Hoje sabemos que nascemos com nosso sistema nervoso incompleto. Os neurônios não estão ainda suficientemente formados, definidos e especializados. Faz-se necessário educá-los, o que quer dizer instigar e provocar sua atividade pelo uso do pensar.

As Neurociências de hoje comprovam um fenômeno pouco conhecido. Principalmente nas crianças até cinco anos de idade, a *ginástica* do cérebro, feita pelo pensar, constitui neurônios e favorece a estruturação e o desenvolvimento do encéfalo. Não basta a alimentação adequada para que isso ocorra de modo suficiente. A *Educação para o Pensar escolar* pode começar com crianças a partir de três anos de idade. A educação para o pensar **extra-escolar**, contudo, deveria começar com o *diálogo* dos pais e irmãos dum bebê no ventre maternal, mesmo com músicas apropriadas e outros estímulos. O bom

desenvolvimento do cérebro exige a *ginástica do pensar bem*, como o desenvolvimento dos músculos precisa da ginástica de movimentos corporais.

Com isso não se esgota assunto tão vasto e importante, nem mesmo é objetivo deste trabalho. Quero simplesmente evidenciar este fenômeno tão relevante para a humanidade, aliado à educação da metacompetência, dado que quanto mais estímulos a criança receber, mais ela irá produzir neurônios e sinapses e, em conseqüência, aumentar seu potencial da aprendizagem. A Filosofia e a educação devem preocupar-se também com isso, dado que seu campo principal é o desenvolvimento da inteligência. Vale repisar: quanto mais estímulos a criança receber, mais ela irá desenvolver sua inteligência.

A inteligência se compõe de competências do ser humano que a este permitem a leitura crítica da essência da realidade (*intus legere*). Conseqüentemente, também a avaliação criteriosa desta leitura que, por sua vez, possibilita juízos e decisões autônomos, que podem ser verificados a respeito de sua certeza e validade e, simultaneamente, a respeito das respectivas exigências da razão que orientam o agir razoável e competente assegurado por boas razões e argumentos sábios e prudentes. Estando o processo de desenvolvimento e bom funcionamento da inteligência relacionado aos estímulos e ao número de sinapses que por meio destes, cria, permite que "eu armazene" a aprendizagem de habilidades, hábitos e comportamentos, tanto como de conhecimentos construídos por meio deste processo. É por meio da experiência que se constituem aprendizagem, habilidades e competências, conhecimentos e sabedorias, que se gera e evidencia a necessidade de mudanças do comportamento e conhecimento. A memória, por sua vez, é a capacidade de recordar estas conquistas intelectuais obtidas mediante esse processo de educação.

O exposto demonstra a grande diferença entre os homens e os animais. Estes vivem *bem*, sendo dirigidos por programas instintivos que não permitem autonomia e criatividade. Irracionais, não dependem da racionalidade, diversamente dos seres humanos, cujo *bem viver* depende essencialmente da

racionalidade e de sensações mentais que necessitam de educação que desenvolve e forma a inteligência. A racionalidade, neste contexto, é o avanço alcançado pela espécie humana no decorrer da evolução, uma nova e a mais elevada dimensão dos seres da Terra. Esta mais específica característica do *homo sapiens sapiens* possibilita a capacidade da experiência e de obter informações, de transformá-las em conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, de refleti-las, de armazená-las e de corrigi-las, aperfeiçoá-las ou de abandoná-las, provocando e criando infinitas mudanças e inovações na busca do saber e da melhoria da vida e da sobrevivência, sem mencionar aqui outros fins.

Inúmeros filósofos e educadores se preocuparam com a problemática humana consistente na condição *sine qua non* de eterno aprendiz. Somos condenados a pensar inteligentemente e, para isso, obrigados a aprender a aprender, a pensar, a inventar, a decidir. Além do mais, precisamos aprender a viver.

Lipman parte do princípio: se o pensar inteligente é tão essencial e fundamental, tão *sine qua non*, o fortalecimento do pensar deveria ser a principal atividade das escolas, e não apenas uma consequência casual. De fato, o ser humano não tem somente a *possibilidade*, mas, muito mais, a *necessidade* de aprender a pensar. Ser livre do comando absoluto dos programas instintivos constitui propriamente a liberdade do *homo sapiens*. Esta liberdade, no entanto, resulta na *necessidade* de pensar inteligentemente para criar, organizar e viver com criatividade sobretudo com responsabilidade.

Acima nos referimos à inteligência, apenas a respeito daquilo que contribui para o contexto do assunto das competências e da metacompetência. Isso porque meu objetivo, neste capítulo, é avaliar e evidenciar elementos e fatores que levam à formação de competências e da metacompetência no paradigma educacional *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman, com base no que, no primeiro capítulo, expus sobre *metacompetência* de Mussak, não esquecida a importância dela para transformar e melhorar o mundo, marcado pela *incivilidade*

e desordem, violência e insegurança, competição, ganância barbaresca e corrupção inescrupulosa.

Com a apresentação do paradigma filosófico-pedagógico lipmaniano, depois de ter apresentado a proposta da metacompetência de Mussak, somada à necessidade dela para os humanos, queria assinalar que existem também sistemas educativos na mesma esteira. No presente item, intento revelar a consistência e a capacidade do paradigma em análise, no que toca à formação de seres humanos, indispensáveis para levar a humanidade a condições melhores. No terceiro capítulo, de maneira semelhante, apresentarei o sistema preventivo, sobrelevando sua qualidade e sua competência elementos que, com a proposta lipmaniana, muito se afinam.

A fim de facilitar a compreensão da metacompetência e da consistência dos respectivos sistemas educacionais para a própria formação, apresento, por primeiro, o entendimento de Mussak a propósito da metacompetência, secundado pela compreensão de competência, à luz de Perrenoud:

Há pessoas capazes de competir, estas são as competentes, e há pessoas capazes de construir novos cenários – estas são as metacompetentes. O prefixo “meta” deriva do grego meta, cuja melhor interpretação é algo que transcende, está além. Também pode indicar a reflexão crítica sobre algum tema. Portanto, metacompetência significa tanto o que está além da competência quanto uma discussão sobre o verdadeiro sentido da palavra competência. (MUSSAK, 2003, p.114)

Mas, que são competências? Que é que está além da competência?

Competência, para Philippe Perrenoud (2000), é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. Ele dá três exemplos:

- A competência de orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as habilidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos, associadas aos seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.
- A competência de curar uma criança doente mobiliza as habilidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento, somados a estes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros-socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- A competência de votar de acordo com seus interesses mobiliza as habilidades de se saber informar, preencher a cédula, acrescidas destes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas, etc.

Além desses exemplos muito simples, existem competências mais complexas e mais exigentes ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Dado que os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. As grandes cidades exigem competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem, em grande parte, na escola.

Considero importante e oportuno resumir aqui algumas anotações que fiz num seminário sobre habilidades e competências. Aliás, o que escrevi acima, a respeito de Perrenoud, também é anotação deste seminário. A discussão sobre o texto deste autor foi feita no método lipmaniano de *comunidade de investigação*. Nos vários questionamentos, isto é, na interatividade do diálogo de colegas com colegas, e colegas com o professor, chegamos ao seguinte resultado:

Competência é um conjunto de habilidades com qualidade de mestria para executar trabalhos de complexidade, tais como interpretar um texto, competência para a qual se precisa das habilidades de ler, comparar, procurar

verbetes no dicionário, fazer perguntas pertinentes, ordenar pensamentos criteriosamente, refletir, adivinhar, observar, descobrir, julgar e concluir.

Discutimos, naquele seminário, também um exemplo da *Educação para o Pensar*, considerando que a competência de cultivar a componente sócio-afetiva da *comunidade de investigação* exige as habilidades de tolerar opiniões alheias, saber elogiar, argumentar em vez de agredir, ouvir os outros, calar quando um colega fala, ser solidário e cooperativo, saber responsabilizar-se pelos próprios atos.

A nossa *comunidade de investigação* daquele seminário foi criativa e não se circunscreveu apenas a Perrenoud. Descobriu que a capacidade, competência em certa situação, pode ser uma habilidade em outro contexto. Assim, a competência de interpretar um texto no conjunto da competência de dominar a Língua Portuguesa pode ser considerada uma habilidade. Deixando-a com o nome de competência, seu conjunto maior poderia ser chamado de megacompetência, por conta da identificação.

Aportamos ao conceito do *agir competente*. Pela discussão, conseguimos distinguir duas qualidades. A primeira foi definida como competência que faz sentir confiança e demonstra caráter de fidedignidade em competências de ação prática, de conhecimentos relevantes das disciplinas escolares e de qualificação profissional, seja no campo de conhecimentos específicos, seja no de métodos adequados e eficientes.

Houve quem defendesse que este tipo de agir competente não seja só de uma profissão, mas também da vida pessoal, cujas habilidades já estão sendo educadas na família, tais como a higiene, a boa maneira de comer e beber, a linguagem, o saber tradicional, maneiras de comportamento, costumes, convenções e funções. Os diversos graus do ensino escolar continuam de uma ou outra maneira, esta educação pela qual o indivíduo se torna hábil para viver em sociedade, uns com maior, outros com menor competência do agir.

No decorrer de nosso diálogo, surgiu primeiro a discussão, depois a definição de mais outra competência do agir que não é de qualificação em atividades produtivas e criativas, mas de primor e dignidade em ações e comportamentos de relações interpessoais, doação e receptividade, generosidade e tolerância, solidariedade e cooperação.

Esta competência do agir não ficou logo clara e evidente para todos do grupo. Buscamos, então, exemplos, pois por meio deles se esclarece a teoria. De forma resumida foi este o exemplo, aos poucos elaborado.

A educação pode ensinar a primeira competência do agir por meio de especialistas e profissionais, tais como físicos, químicos, lingüistas, matemáticos, artistas plásticos, músicos, etc., em forma de capacitação nas respectivas disciplinas e matérias.

A formação da segunda competência, no entanto, só pode ser realizada por um(a) pedagogo(a) de qualificação específica para isso. Aqui se trata de orientação e formação de pessoas, e não apenas de instrução e informação de conteúdos, técnicas, métodos e procedimentos. Não é a questão de aptidão e capacitação, de aprimoramento e eficácia na ação prática, no conhecimento das disciplinas escolares e de qualificação profissional. Trata-se do agir competente de pessoas na convivência e no trabalho com outras pessoas. O primor e a dignidade desta competência do agir correspondem a uma questão ética. Esta competência não se demonstra só pelo saber e pela manobra hábil de coisas e deveres, mas essencialmente por atitudes humanitárias, pela tolerância e atenção ao próximo, pela argumentação em vez de agressão, pela solidariedade e cooperação, pela generosidade e pela responsabilidade dos próprios atos.

Por fim, surgiu afluente ainda a seguinte complementação: Aquilo que descrevemos como competência do agir, isto é, de ação prática, de conhecimentos relevantes das disciplinas escolares e de qualificação profissional,

como também de habilidades e competências da vida pessoal e social, poderíamos caracterizar como:

- 1) Competência de poder agir, responsabilmente e habilmente, em tudo que se refere à própria pessoa.
- 2) Competência de trabalhar com uma ou mais áreas do conhecimento e saber proferir julgamentos e opiniões a esse respeito.
- 3) Competência de opinar e agir na área social e política com atitudes humanitárias.

Quando li, no livro de Mussak, a propósito do significado do prefixo *meta*¹, o que vai além, o que transcende, o que geralmente é aceito e buscado como competência, associei a metacompetência principalmente à terceira competência elaborada em nosso seminário.

A respeito de habilidades e competências, muitos educadores se orientaram pelo paradigma lipmaniano e pelo *Relatório Pedagógico ENEM – 2000 (DEMO, 1997b)*. O essencial daquilo que este documento sugere no concernente à educação filosófica e ao desenvolvimento de habilidades e competências, pode ser resumido assim:

O grande desafio a ser enfrentado, uma vez dimensionada a tarefa, consiste em como transformar o acervo filosófico em trabalho reflexivo. Este empreendimento desenvolve-se por meio da formação de competências e habilidades. Competências entendidas como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.” Habilidades entendidas como “especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e

¹ Temos um fato paralelo na história da Filosofia: Aristóteles escreveu, ao final de seus tratados de física especulações abstratas, que, como colocados *depois (meta)* da física, receberam de Andronico (70 a.C.) o nome de *meta ta physica* (depois da física). Com o correr dos tempos, o termo *meta* tomou o sentido de *além* dos domínios da física, passando à expressão *metafísica*. No nosso caso da metacompetência, no entanto, não houve um *depois*, mas logo o sentido de *além*, *daquilo que vai mais adiante*.

referem-se ao plano do 'saber fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (DEMO 1997b)

Já tínhamos encontrado no paradigma lipmaniano o caminho que conduz a esta meta e, além do mais, bem preparado, orientado, pronto para ser colocado como prática pedagógica e com todo material escolar necessário.

Uma comunidade investigativa de alunos em sala de aula, ordenada, argumentativa, interativa, construtiva e autocorretiva, conduzida e praticada com critérios filosóficos, com criticidade, criatividade e cuidadosidade, não somente desenvolve e fortalece nos alunos habilidades cognitivas, mas igualmente habilidades sociais de modo democrático, tais como ouvir o outro com respeito, argumentar em vez de agredir, acolher opiniões diferentes das próprias, saber apresentar e defender suas idéias e responsabilizar-se por elas, cooperar em vez de competir, ser generoso, atencioso e solícito, entre outras. É uma verdadeira prática da cidadania humanitária e democrática.

O objetivo e a prática pedagógica da *Filosofia para Crianças* de desenvolver e fortalecer as habilidades cognitivas e sócio afetivas dão a esta *educação para o pensar* consistência e qualificação de *educação para a metacompetência*. Ela é um paradigma para a educação filosófica, mas, ao mesmo tempo, um metaparadigma (além da Filosofia) para toda a educação que objetiva a formação humana, não apenas a instrução. Adequando as demais disciplinas do ensino e a mentalidade e competência dos professores ao paradigma lipmaniano, nós poderíamos conquistar um mega-paradigma da educação, no qual a metacompetência poderia ser educada com primor e dignidade.

O que procurei patentear neste capítulo, orientado pelos respectivos objetivos, foi *a utilidade da Filosofia*, apresentada, a seguir, pelas *características elementares da Filosofia para Crianças que propiciam o desenvolvimento de competências e da metacompetência do ser humano*. Para demonstrar a amplitude e a grande universalidade da obra de Lipman, aponte

algumas influências de outros filósofos e educadores com os quais comungou. Senti, por fim, a necessidade de demonstrar a consistência do trabalho da Filosofia para Crianças. Restringi minha pesquisa e esta dissertação àquilo que julguei necessário para evidenciar a necessidade de uma educação para a metacompetência e àquilo que manifesta a Filosofia para Crianças como caminho adequado e eficiente para isso. Obviamente, excluí textos e outras explicitações que não podiam vir ao encontro dos objetivos, tanto como análises críticas de certas propostas de Lipman.

O mesmo critério irei adotar no capítulo a seguir, dissertando sobre o *Sistema Preventivo* de Dom Bosco, paradigma educacional que já, por cerca de 150 anos, está formando pessoas tidas com de alto nível intelectual, ético e espiritual. Finalidade deste capítulo é expor as características desta educação, tentando de poder verificar se sua intenção, sua pedagogia e sua prática se identificam, de fato, como potencial formador da qualidade humana que se exige em nossos dias e no futuro. É o que Mussak denomina metacompetência.

3 O SISTEMA PREVENTIVO DE DOM BOSCO: Educação com o objetivo principal da metacompetência

A Filosofia para Crianças – Educação para o pensar começou com a preocupação de M. Lipman de como preparar, e conduzir para crianças, aulas de filosofia com qualidade. Hoje é um paradigma com eficiência comprovada no mundo inteiro e, ao mesmo tempo, um metaparadigma para as demais aulas do currículo escolar. Dados que, pela *Comunidade de Investigação*, propicia, além do desenvolvimento da competência do pensar inteligente, habilidades e competência de comunicação, respeito mútuo e solidariedade, tem sua influência e ação formativa em todo o ambiente escolar e nas famílias dos alunos.

O *Sistema Preventivo* começou em situação diferente. Seu desenvolvimento diverge no respeitante à forma, mas, de certo modo, percorre caminho semelhante. Dom Bosco estava preocupado com o abandono dos jovens na rua, com sua miséria e perdição, sua vida indigna sem perspectiva para um futuro de qualidade. Seu objetivo, então, não foi apenas o ensino de qualidade com um currículo e método didático adequados, nem apenas a aprendizagem de uma profissão. Foi uma formação humana integral que pudesse capacitar para prevenir as dificuldades e os males da vida, bem assim para tornar os jovens felizes, como veremos neste capítulo. Os elementos e princípios desta educação, no entanto, têm sua influência e ação formativa em todo o ambiente escolar e mesmo nas aulas curriculares, estendendo-se às famílias dos alunos.

No Brasil, a Pedagogia sofre o influxo de uma dupla corrente: aquela proveniente da Europa, começando com o trabalho dos jesuítas, e a que vem dos Estados Unidos. Com isso, o vocábulo *educação* acoberta duplo sentido, nem sempre percebido pelos autores e, menos ainda, pela legislação.

Um primeiro sentido é o tradicional de *formação integral da pessoa* nas suas várias dimensões. Lembra o étimo *educere*: procurar trazer para

fora as qualidades e potencialidades que existem em cada um de nós, para serem dados à luz, como diria Sócrates, e para desenvolvê-las com a ajuda de educadores orientados por uma doutrina pedagógica apropriada para isso. Boa parte da educação também se dá sob o influxo da sociedade.

Tenta-se, sem êxito, uma aproximação do sistema *educativo* de Dom Bosco a métodos usados prevalentemente como **didáticos** — construtivismo e outros. Sem êxito, sim, porque Dom Bosco, como veremos, se preocupa principalmente com as **relações humanas**. Esta mesma preocupação existe até hoje nas instituições salesianas de educação, das quais é o fundador, ou em outras instâncias sociais que condicionam o processo da educação. Seu método educativo não se insere na didática propriamente dita. Como diz uma professora, “o educador salesiano vai além da sala de aula, vai além do conteúdo, e nosso aluno percebe isto. O segredo está no afeto, no carinho, na relação do dia-a-dia. Nosso aluno sabe que aqui ele não está sozinho, que terá sempre alguém para escutá-lo. Sabe que ele é único e, o mais importante, sente que é amado”. (FIALHO, 2005, p. 3)

Veremos, então, o que nos interessa desta experiência pedagógica no contexto da metacompetência: no item 3.1 Alcance e limites da experiência de Dom Bosco; em 3.2 Aspectos relevantes da Filosofia e Pedagogia de Dom Bosco; em 3.3 A Filosofia pedagógica de D. Bosco e as necessidades da cultura de hoje.

3.1 Alcance e limites da experiência de Dom Bosco

Dom Bosco marcou presença na sociedade de seu tempo, priorizando o trabalho com a juventude pobre, promovendo a formação integral dela. Com seu gênio inovador, criou as obras dos *Oratórios* que, inicialmente, foram reuniões em dias festivos para recreação e catequese. Aos poucos se

transformaram, de acordo com as necessidades dos jovens, em internatos, oficinas, escolas profissionais e escolas noturnas. Exigiu dos empregadores de sua cidade “contratos de trabalho” que garantiam os direitos fundamentais do jovem operário, numa época em que a exploração da força de trabalho não estava controlada por legislação trabalhista alguma.

Fundou a “Sociedade de Mútuo Socorro”, – quando ainda não se falava em previdência social, – um conjunto de iniciativas que foram se ampliando com a fundação da Congregação Salesiana e se derramando no mundo inteiro.

Com base em sua formação teológica, tinha consciência clara da finalidade religiosa e social de sua atividade pedagógica. A salvação do homem, defendia, não se reduz exclusivamente ao “cuidado da alma”. A salvação, para ele, começa na resposta às suas necessidades materiais e históricas de sobrevivência, trabalho, estudo, cultura, lazer, e às suas necessidades psicológicas de aceitação, compreensão, afeto, e alegria de viver.

A experiência de Dom Bosco é significativa ainda pelo modo de entender a relação educativa, em que o jovem é encarado como protagonista de sua formação, como em nosso tempo na Pedagogia de Paulo Freire e na *Educação para o Pensar* de Matthew Lipman. Neste sentido, há uma proposta política implícita em sua intuição pedagógica. Ele pretendia “regenerar a sociedade”. Exigiu uma sociedade onde os jovens tivessem participação, não fossem marginalizados. Suas opções históricas são orientadas pela condição juvenil, pelas urgências e necessidades dos jovens de seu tempo.

O alcance de sua obra pioneira, portanto, está nos limites de seu tempo. Não podemos esperar de Dom Bosco a consciência para ver a realidade como nos a podemos ver hoje. Ele olhava mais a realidade de cada jovem. Talvez não tivesse a percepção estrutural da questão que podemos ter hoje com o auxílio

da ciência e, principalmente, com as grandes transformações políticas, econômicas e culturais.

Ao propor determinado tipo de educação para a juventude do século XIX, Dom Bosco expôs seus princípios dentro e a partir de um espírito e de uma cultura deste século, mais precisamente refletidos na vivência da cultura secular do norte da Itália. A linguagem pedagógica de D. Bosco refletiu também toda a sua formação humanístico-eclesiástico-teológica. Porém seus princípios e conceitos continuam válidos e atuais, devidamente expurgados de todos os resíduos tipicamente piemonteses ou europeus.

3.2 Aspectos relevantes da filosofia pedagógica de Dom Bosco

Os aspectos mais relevantes de sua filosofia pedagógica se resumem assim: crença na força da vida, na capacidade de o homem construir, edificar e moldar a si mesmo, tanto como de criar situações positivas quanto efetivas em benefício do desenvolvimento de todos.

Com esta convicção, apesar de os tempos cruéis pós-napoleônicos atormentarem a vida dos jovens pobres, apesar de o ciclo de industrialização provocar o êxodo rural, esteve ele ao lado dos jovens propondo a instrução, o estudo e a formação humana pela profissionalização como recursos profícuos do exercício da dignidade humana. (BOSCO, 2001, p. 62)

A vida como valor fundamental valeu-lhe as primeiras experiências amargas em contato com os jovens que habitavam as cadeias públicas. A perspectiva destes jovens de perder a vida nas prisões foi uma das causas da procura de novos caminhos por parte dele, de um engajamento seu com os jovens desamparados. Esse mesmo meio social lhe despertou suas atenções e preocupações, originando princípios, conceitos, acentuação de valores e iniciativas, que começou a cultivar, aperfeiçoar e executar.

Dessa experiência e de sua formação materna se originou, provavelmente, o princípio pedagógico mais acentuado de toda a filosofia educativa de D. Bosco: *a preventividade*. Desse conceito nasceu seu “*Sistema Preventivo*”, como expressão de todas as suas concepções filosófico-socioeducativas. *Preventividade* é a expressão de seu conceito de prevenção dos males para a vida e da preparação antecipada dos jovens para prevenir e evitar as circunstâncias que levam a vida a se deteriorar. Sua atuação de promoção da vida consistiu, portanto, em propiciar um ambiente educativo, somado a educadores dedicados a instigar nos jovens o desenvolvimento de habilidades e competências que lhes agilizassem e dignificassem a vida. Neste intuito, não se limitou ao aspecto imediato e apenas material de suas soluções. Sua visão era muito mais ampla, incluindo os horizontes da sabedoria, da transcendência e da solidariedade. Como energia fundamental para isso, apontou a presença da *graça de Deus* e a convivência fraterna na comunidade da Igreja. Para ele, isso era o processo em que a pessoa se torna cidadã do mundo, com sensibilidade, atividade social e solidariedade, com a utilização sensata de todas as conquistas da ciência que valorizam e promovem a vida, e com a sabedoria de viver eternamente no amor de Deus. Para o exercício da cidadania solidária e a construção pessoal da história de seus jovens, fez de tudo para que eles chegassem à competência no empenho de uma profissão e na vida social e pessoal. A transcendência, para ele, faz parte desse processo histórico e é a culminância da história. A meta humana a ser atingida é a alegria e a felicidade da vida na dignidade da cidadania terrestre, já antecipando, assim, a definitiva: a convivência fraterna de irmãos e irmãs com Deus.

Para quem não está ainda familiarizado com as conquistas mais recentes da neurociência, este paradigma educacional não parece ter valor universal, podendo ser admitido e praticado apenas por pessoas religiosas com fé em Deus. Existem, não obstante, inúmeras descobertas e publicações correspondentes que estão revolucionando esta opinião. Sirvo-me aqui apenas de uma obra deste gênero, o livro *A Religião do Cérebro* do médico neurocirurgião,

professor de Neurologia e Psiquiatria da Universidade de São Paulo e profundo estudioso de teologia e das religiões, o Dr. Raul Marino Jr. Ele conduz o leitor a uma fascinante viagem pelo cérebro humano e revela que determinadas regiões de sua anatomia funcionam como espécies de antenas que, por meio das crenças e religiões, captam as vibrações de Deus. Para o autor, a melhor maneira de comprovar a existência de Deus é justamente por meio da razão. Portanto, a antiga crença de que a espiritualidade começa onde a ciência termina é um grave engano. Ambas se completam em um abraço grande e íntimo, proporcionando nova visão do mundo. (MARINO, R., 2005, p.3)

A verdade da afirmação de Marino já era do conhecimento e da prática de Dom Bosco. E mais: completou-a ainda com outro elemento importante para a educação: o amor, criando a tríade *razão-religião-amor*. Tinha certeza de que nisso estaria a quinta-essência para formar os jovens como pessoas competentes e felizes. Em sua visão, a pessoa é tomada como valor intransferível e único a ser preservado e potencializado. A *preventividade*, conseqüente-mente, está em função de salvaguardar a integridade física e moral de que toda pessoa, em especial o jovem, é possuinte.

Ainda outra verdade, que hoje a neurociência comprova, Dom Bosco já conhecia e colocou como uma das bases de seu sistema educacional: *Nossa mente e nossa consciência podem ser treinadas para conhecer e reconhecer a mão de Deus em tudo o que vemos e pensamos, sem a contaminação da racionalização humana.* (MARINO, R., 2005, p.143) Sabia, também, o que Marino descreve assim:

Todo o nosso conhecimento será apenas uma gota no oceano do que teremos ainda por conhecer, embora uma simples gota de orvalho – que seria nosso cérebro – possa refletir o céu inteiro... Mas, do ponto de vista de nossa finitude e de nossa humanidade, o restante permanecerá um mistério, apesar de toda a nossa fé e de toda a nossa teologia em relação ao inescrutável plano de Deus, do qual nosso cérebro representa apenas um microcosmo, pois sempre enxergamos o nosso

Criador com nossos limitados olhos humanos. (MARINO, R., 2005, p.143)

Tendo esta mentalidade, D. Bosco evidentemente não pretendia explicar Deus para seus jovens. Seu objetivo de preveni-los para as dificuldades da vida, e de proporcionar-lhes firmeza e segurança para isso, queria apenas o que a neurociência defende como possível para os humanos:

Podemos, com nosso limitado patrimônio cerebral, substrato de nossas antenas espirituais, arriscar-nos a confiar Nele sem saber qual será o desfecho, pois Ele é de confiança, e a fé não mais será cega, mas uma nova maneira de ver e de entender as coisas do mundo e as do espírito...Já que Ele foi o princípio, aceitamos que Ele também seja o fim, deixando-nos fazer parte de Seu plano perfeito, para nós ainda envolto em sagrado mistério. Isso é pensar neuroteologicamente, valendo-nos das estruturas cerebrais especificamente criadas para esse fim. Isso é pensar teologicamente. Esse deveria ser o testemunho e a contribuição dos homens de ciência que crêem na presença do sagrado no homem e numa religião do cérebro. (MARINO, R., 2005, p.143)

Dom Bosco, sem conhecer as descobertas da neurociência de hoje, pensava desta maneira. As ciências hodiernas confirmam e valorizam seu sistema educacional. Neste, além da racionalidade, o afeto e o amor tem seu devido lugar, fazendo uso de ambas as partes do cérebro.

Para expressar os valores principais de sua filosofia educacional, cunhou a expressão “*espírito de família*”, que abrange todos os aspectos afetivo-emocionais necessários ao desenvolvimento de uma personalidade de forma honesta e competente. A família sempre foi a matriz necessária para o cultivo e a preservação dos valores. Nela está também presente o conceito de *preventividade*, pois sua negação ou ausência provoca muita desorientação e deterioração dos valores. Este conceito de “*família*”, partindo do substrato sociocultural da época, tem por finalidade mostrar e acentuar seu aspecto transcendente: todos pertencem à grande família em que Deus é o Pai que zela e cuida de todos. O ânimo afetivo familiar é potenciado pela presença de Deus que a todos ama paternalmente.

Perante a vida e seus valores principais de dignidade e solidariedade, e na perspectiva de viver envolto pelo afeto de uma grande família, outro valor se impõe como expressão estrutural e projetual de todo o horizonte idealizado por D. Bosco no sentido de campo propício e facilitador da construção das personalidades dos jovens, de uma possibilidade do exercício da vida em profundidade: a alegria. Valor expressivo de todo o conjunto de conceitos e experiências humanas, a alegria coroa a vida em sua grandiosidade e simplicidade, em qualquer estado ou campo de atuação. A vida se exerce em estado de alegria; não se concebe uma vida que não tenha motivos de se expressar em alegria, que, segundo D. Bosco, deve se traduzir em tantas e tantas atitudes positivas, de modo especial em gratidão, confiança e reconhecimento. A alegria conceituada e vivenciada por D. Bosco é plenamente humana. Brota do desempenho competente e reconhecido de uma profissão, de uma atuação coerente de cidadão, de uma convivência relacional fraterna, de um empenho em desenvolver as potencialidades a serviço da ciência, do progresso, da inventividade e da dedicação íntegra em qualquer setor de atividade que dignifique a pessoa, sua autonomia e auto-estima, e a sociedade em que vive.

Neste ponto, D. Bosco já viu o valor e a importância da alegria para o bem-estar e a felicidade das pessoas como as ciências de hoje o comprovam. As escolas de D. Bosco sempre foram um ambiente de alegria, pela fraternidade, humor e competência dos educadores, pelas inúmeras diversões, esportes, teatro, banda de música, passeios e festas, pela fraternidade e solidariedade entre alunos e educadores, entre alunos e colegas. Este mundo de alegria se tornou base sólida da *preventividade*, pois quem está alegre e contente, mais facilmente forma seu caráter para enfrentar as dificuldades da vida. Sabia de outro *segredo* que, contudo, seu Mestre Jesus já ensinava e que hoje as neurociências e a Psicologia comprovam: felicidade verdadeira só se vem a ter, fazendo outros felizes, ou, como outro grande mestre da humanidade, Francisco de Assis, o formulou: *é dando que se recebe*.

Outra valiosa fonte de alegria foi a espiritualidade, a vivência na graça e na presença de Deus, como ele a chamou e que só conhece quem já a experimentou. Por fim, todo o conjunto de valores, princípios e conceitos do *Sistema Preventivo* gera esta peculiar experiência de si, da vida, do mundo, dos outros e do transcendente a que podemos chamar de espiritualidade. Uma das características dessa espiritualidade é a simplicidade e a confiança no homem e em Deus. Dom Bosco acrescentou a essa espiritualidade o adjetivo patronímico “*salesiana*” para acentuar e realçar uma característica especial: a cordialidade, a bondade. Francisco de Sales, de onde vem o nome, é o modelo de uma vida dignificada pela excelência em alto grau dessa cordialidade como “*expressão totalizante*” de todas as atitudes e ações de uma pessoa.

A *Espiritualidade Salesiana*, como fator educativo, acentua a bondade de Deus e a cordialidade das pessoas como expressão da vida em seu aspecto de simplicidade e de vivência da dignidade nas relações fraternas dos seres humanos.

3.3 A filosofia pedagógica de D. Bosco e as necessidades da cultura de hoje

Expurgando dos escritos de Dom Bosco o que se referia à cultura do século em que viveu e aos costumes de sua terra natal, permanecem os conceitos perenes de um caminho que, se percorrido com cuidado, oferece oportunidades para uma iluminação pedagógica excelente; aliás, os princípios pedagógicos de Dom Bosco vêm de encontro às lacunas da formação do homem de hoje. O que se vê em nossos dias são propostas que focalizam essa ou aquela metodologia, que realça este ou aquele valor. A Pedagogia de D. Bosco oferece um horizonte amplo e concreto, profundo e holístico, eficiente e atraente como caminho educativo e metodologia pedagógica.

Definiram Dom Bosco: “*profundamente homem e profundamente santo!*” Era o homem enraizado em seu tempo mas com a perspectiva de que a etapa definitiva, iniciada aqui, teria seu desfecho definitivo na transcendência. Era um gênio no sentido das palavras de Castro:

“Há gênios de todas as espécies: da ciência, da filosofia, da matemática, das artes, da literatura e tantos outros. Os gênios da cristandade – os santos – foram, a nosso ver, os gênios da moral, os gênios do espírito.” (CASTRO, 2002, p. 124)

Era um gênio da educação, da formação humana, da formação da metacompetência, como reconheceria Mussak. Era um homem de sua época, contudo com pensamentos avançados e pioneiros que contemporâneos seus, de poder eclesiástico ou político, não deixaram sempre realizar. Seu espírito de vanguarda, não obstante, legou o profundamente para seus discípulos e sucessores. Sabe-se, que entre os princípios vivenciados por D. Bosco, emergiu um resultante de seu *slogan*: “*quero meus salesianos na vanguarda!*” Vale dizer que queria seus salesianos vivendo os tempos e suas circunstâncias, e compreendendo o que está acontecendo no mundo em que estão vivendo. A biografia de D. Bosco patenteia quanto ele compreendeu seu tempo, nele atuou correspondentemente e preparou seus colaboradores para estarem conscientes das exigências das circunstâncias, não só na Europa, mas em todos os lugares onde houvesse salesianos. Para isso convergem todos os valores que ele suscitou em seus discípulos, tais como trabalho, dedicação, preventividade, capacidade de engajamento, de modo geral.

As virtudes, habilidades e competências propostas por D. Bosco para a educação valem para que a pessoa, também nos dias de hoje, possa situar-se com dignidade perante as necessidades de sobrevivência e convivência solidária em nossa cultura globalizada e pós-moderna. Elas se constituem na metacompetência exigida por Mussak para nosso tempo.

Tendo em vista que as propostas e os programas da educação de nosso tempo, que na prática se reduzem apenas ao ensino, nada propõem e exigem

de espiritualidade e religiosidade, podemos-nos perguntar até que ponto o paradigma de D. Bosco com seu elemento *religião* ainda é válido e, como ele queria, avançado. A resposta não procurei entre os religiosos, mas entre os cientistas e filósofos de renome. Esta pode ser resumida nas palavras de Castro:

Hoje, um dos princípios fundamentais da neurociência do comportamento é que todas as nossas experiências são geradas pela atividade cerebral, a qual é determinada por microestruturas cerebrais e seus padrões de atividade eletromagnética e química dentro e entre as estruturas do cérebro. Assim, as estruturas decretam as funções e as microestruturas, as microfunções, permitindo-nos afirmar que todas as nossas experiências emergem da atividade cerebral: da autoconsciência e da sensação do eu aos sentimentos de amor, às emoções à afetividade e, até mesmo, à sensação de presença de uma divindade. (CASTRO, 2002, p.89)

Este princípio fundamental da neurociência do comportamento, comparado com a teoria e a prática do sistema educacional de D. Bosco, permite afirmar que a tríade *razão-amor-religião* ainda hoje, ou mais do que nunca, tem sua validade e necessidade no processo da educação e, sobretudo, na formação da metacompetência.

Vejamos, então, o valor da Razão como instrumento a ser cultivado e usado em prol da construção da pessoa, de sua profissionalização e de sua cidadania crítica e ativa, tendo sempre em perspectiva o outro como referência de direitos, deveres e necessidades, como referencial de si mesmo para poder se situar e, mais do que competir, procurar a mútua cooperação. A racionalidade leva ao mundo os valores e as conquistas, permite a luta em prol da justiça e das oportunidades. A razão pode ser usada para dimensionar o potencial do mercado e das potencialidades individuais ou de equipe. A racionalidade é a base do livre arbítrio, das invenções humanas mais nobres e fantásticas, mas igualmente das barbáries mais tristes e cruéis. Ela mesma, no entanto, e só ela, é juíza de si mesma, como afirma Kant. Ela deve ser educada para ser crítica, o que significa saber discernir entre o certo e o errado, o válido e não válido, o justo e injusto, o belo e o feio e assim em diante. Ela deve ser levada à sabedoria, sua mais alta e

mais competente dimensão que, por sua vez, tem estágios mais baixos e mais altos. Ela é necessária para conquistar a harmonia e concordância, ou pelo menos tolerância, das diversidades e dos elementos contraditórios, para ver a realidade em sua profundidade e total conexão. É, portanto, um esforço enorme de inteligência.

É a inteligência-sabedoria que compreende valores, que aprende pela experiência e realiza o que julga ser o melhor. Sábio não é aquele que sabe muito, mas quem age prudente-mente. Sabedoria é um modo de plenitude do ser, uma mentalidade pessoalmente conquistada, ligada à competência de fazer perguntas adequadas e de buscar respostas acertadas. É a energia criativa daquilo que é bom e tem valor, ao contrário da produção do mal que não é criação, mas destruição. Sabedoria é poesia gratificante da vida. Ela, no entanto, não deve ser confundida com infalibilidade, pois o sábio chega a reconhecer seus limites, suas falhas e seus erros, e busca repará-los.

Dom Bosco era um homem sábio e queria educar os jovens para a sabedoria e para a metacompetência, ainda que não usasse esta última palavra. Lipman, como vimos no segundo capítulo, criou sua *Filosofia para Crianças* no intuito de fortalecer o pensar das crianças e jovens a fim de encontrarem boas razões para suas escolhas, decisões e atitudes. Ambos queriam dar aos jovens uma formação sábia e preveniente daquilo que poderia frustrar sua felicidade. Evidentemente nenhum educador pode ter sucesso total nesta tarefa, dado que a constituição dos seres humanos e de sua sociedade não está sempre favorável a isso. E, além do mais: “Ninguém educa ninguém, cada um educa a si mesmo.” (Paulo Freire) Com esta afirmação, o educador não se torna supérfluo no processo da educação. Ele instiga, orienta, dá exemplo, fascina, mas, se o educando não quiser, pouco ele pode fazer.

Como preparação para o mundo de hoje, dominado pelo mercado, todo o conjunto de princípios e valores da Pedagogia de D. Bosco propicia a construção de uma pessoa e sua conseqüente profissionalização ou habilitação para situar-se no mundo do mercado. Aflora, no entanto, um problema

crucial: o mundo do mercado de hoje é de concorrência e de competição que não respeitam sempre a justiça e a dignidade da vida. O *Sistema Preventivo*, por ser preventivo, há de prevenir este problema e deve buscar educar os jovens para conviver e sobreviver sem perder-se nos males da sociedade de mercado competitivo sem escrúpulos e sem ética, dado que perderia o objetivo principal de levar seus alunos à sabedoria e à felicidade. O método *Comunidade de Investigação* de Lipman, como vimos, educa com eficiência para a cooperação, o respeito mútuo e a busca das melhores razões, o bom-senso, para ser feliz no trabalho e na vida. Os sistemas de D. Bosco e de Lipman poderiam complementar-se eficazmente para a formação humana de hoje.

Está presente no *Sistema Preventivo*, como na *Educação para o Pensar*, o que D. Goleman afirma sobre a *Inteligência Emocional*. Para este, a Inteligência Emocional capacita a pessoa para uma vivência ideal em relação ao outro e a si mesmo, portadora de uma força-potencial afetivo-emocional que a torna hábil em lidar consigo, entender os outros e a poder obter resultados surpreendentes a partir de um autoconhecimento em profundidade. Goleman propõe a vida em profundidade, e coerente com a respectiva potencialidade para atitudes conscientes e criativas, assertivas e efetivas. D. Bosco propõe: *Razão, Religião e Amor*. Razão para conhecer, julgar e fundamentar, Religião para transcender do mundo material ao imaterial, com entendimento profundo e com um sentido pelo qual vale a pena viver, e *Amorevolezza* (bem querer) como engajamento afetivo em todas as atuações e atitudes e no sentido de doação do amor cristão. Por meio desta tríade *razão-religião-amor*, em mútua influência, cooperação, interação e dinamização de seus elementos, as pessoas aprendem e conseguem viver em estado de plenitude, aptas a enfrentar qualquer circunstância com determinação.

Outra expressão vivencial que abrange e compreende todos esses valores, Dom Bosco sintetizou em outras três palavras: “*Pão, Trabalho, Paraíso*”. Para ele, o clima de liberdade e de afeto, tanto como o espírito de família, é o fator ambiental necessário e suficiente para que as pessoas possam se ver e construir

em profundidade, com confiança e segurança quanto aos resultados de um engajamento ou de uma dedicação coerentes. Não será uma pessoa completa e criativa, assertiva em sua atuação de cidadão ou de profissional, quem não vivenciou em profundidade o espírito de amor familiar e a liberdade de criar a todo o momento. Neste sentido D. Bosco colocava os jovens sempre em campos de empenho onde a liberdade era assegurada com a respectiva responsabilidade, e o engajamento deveria sempre frutificar em atuações criativas. Para isso, valorizou muito as artes, o teatro, a música, a convivência em acampamentos ou excursões e os esportes, componentes essenciais de promoção de uma dedicação integral. A criação de um ambiente desta natureza exige educadores de entrega total, de dedicação exclusiva: os salesianos. Dom Bosco os criou e os instituiu como família religiosa para garantir o sucesso de sua obra educativa. A estes abnegados e zelosos educadores prometeu como remuneração o pão de cada dia (o sustento), muito trabalho, o paraíso no sentido de eterna felicidade, e nada mais. Para a primeira turma e para os que a ela se juntaram no decorrer da história, isso era suficiente. O espírito e a correspondente prática destes educadores fizeram, ao pé da letra, *escola*. Os alunos comungaram, em grande parte, nesta mentalidade e prática, de modo que muitos se tornaram também salesianos.

Assim, estabeleceu-se uma das componentes da Pedagogia de D. Bosco, que este deixou como tradição, a capacidade de empenho e trabalho e a perseverança, necessários para um real feedback de si, perspectivas muito necessárias para bons resultados do processo da educação e da própria vida.

Além disso, outro aspecto da genialidade de D. Bosco, que propagou sua Pedagogia rapidamente em todos os continentes, deixando suas marcas até hoje, era sua certeza quanto a seus empreendimentos, quanto a seus sonhos ideais. Apresentou vastos horizontes para sua missão, soube inocular o espírito de grandeza para seus ideais, conseguiu fazer com que jovens simples se transformassem em empreendedores globais para o mundo de então. A grandeza de alma e a grandeza dos horizontes fizeram com que a Congregação Salesiana, fundada por ele para realizar e continuar sua obra, se expandisse rapidamente para

quase todas as partes do mundo conhecido. Ela se tornou tão eficiente no campo da educação que foi assumida por inúmeros jovens de diferentes países e culturas que fizeram esse espírito da educação salesiana florescer em regiões de culturas e costumes diferentes e situações socioeconômicas variadas. Dom Bosco soube passar sua mentalidade educativa, ânimo e vontade criativa, para várias gerações. Assumindo sua marca, seu dístico, sua missão, como um arquétipo, seus discípulos salesianos e cooperadores, produzem e mantêm centros de formação humana, de vitalidade, de criatividade e alegria que propiciam o desenvolvimento da metacompetência.

Lembrando o que já escrevi acima sobre o inestimável conceito-valor *alegria* de D. Bosco, quero aqui evidenciar que este se sobrepõe como expressão de coroamento de todos os outros valores da pedagogia de D. Bosco. Era a base e a conseqüência natural de sua Pedagogia assumida e vivenciada numa vida de verdadeira alegria e, assim, digna de viver. Alegria que é resultado da confiança do aluno em si mesmo, de um bom desempenho nas ações ou trabalhos, que é confiança porque se sente digno por ser amado e aceito; é felicidade de poder ser livre e poder criar, é certeza de conseguir e obter seu intento, como o próprio D. Bosco conseguiu. Essa alegria é fruto de muitas certezas menores não descuidadas: trabalho, atenção, confiança em si, criatividade, receptividade, afeto dado e recebido, espírito de família, integração no grupo, paz interior, certeza de ser perdoado e aceito nos erros, experiência de sucesso e de criatividade, acesso a experiências interiores afetivas e religiosas. Todas estas são características de uma pessoa que se vê livre, sintonizada com o universo e com Deus, criativa e capaz de resolver os problemas, de fazer acontecer o que necessita e quer.

Dom Bosco, desde cedo, foi colocado em estados vivenciais que lhe permitiram segurança, confiabilidade em si, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade de sonhar, experiência de conviver com ambientes sociais de amplo horizonte, ricos de humanidade, empatia e solidariedade. É o desenvolvimento dinâmico desta capacidade e alegria, que com a expressão de Mussak podemos chamar de metacompetência, que ele queria instigar, propiciar e fortalecer em seus

alunos para estarem preparados e prevenidos para a vida. Isso é a marca característica de seu *Sistema Preventivo*.

Dom Bosco resumiu seu conjunto de conceitos, princípios e objetivos numa frase muito simples, mas lapidar: “*Formar honestos cidadãos e bons cristãos!*”. Assim, de sua Pedagogia da alegria faz parte uma espiritualidade rica de elementos religiosos e afetivos para com as pessoas, para com Deus que é Pai amoroso, para com Maria que, como Mãe de Jesus, também é mãe generosa dos irmãos terrestres deste, e aos quais assiste nas dificuldades da vida. Esta espiritualidade não consiste apenas em cultos e orações. Na visão de D. Bosco, a educação religiosa deve ser assim que os alunos encontram na Igreja, a comunidade dos irmãos para o exercício da fé e da solidariedade. Sua espiritualidade, portanto, tem o objetivo de contribuir na formação de pessoas sensíveis e afetivas, abertas e solidárias, críticas e criativas, responsáveis por seus atos e co-responsáveis pelo mundo em que vivem; todas essas componentes são de competência e metacompetência para uma vida engajada na sociedade, comprometida com ela, são de cidadãos felizes, consistentes e alegres, destemidos perante as exigências da cruel competitividade do mundo do mercado, mas prevenidos para escapar de seus males, tais como ganância e injustiça, corrupção e inescrupulosidade. O desenvolvimento desta metacompetência, Dom Bosco, como já vimos, buscou balizá-lo pela tríade razão-religião-amor.

A Pedagogia de Dom Bosco, centrada sobre esta tríade, valoriza o afeto, a sensibilidade o bem-querer (*amorevolezza*) e bem-fazer como uma fonte para alimentar tantas perspectivas de uma sensibilidade coerente e com objetivos educativos claros. (CASTRO, 2002, p.51)

O amor de Dom Bosco para com seus educandos será sempre a luz e o exemplo para todos quantos acreditarem nos valores que estão à espera de um educador que os saiba suscitar num ambiente profundamente afetivo, para que todo potencial da riqueza humana, de que os jovens são portadores, desabroche

para uma vida, tanto de compromisso consigo mesmos, com os outros e com a sociedade, quanto de plenitude e felicidade.

Se a máxima de Dom Bosco “educação é coisa do coração” foi a chave de seu sucesso mundial, então esta mesma chave também pode abrir a porta do sucesso para os educadores que hoje buscam o mesmo ideal e igual resultado. Estes, portanto, devem ter, como ele, a sensibilidade comprometida com a verdade interior de cada jovem, com seus anseios e com sua capacidade de se situar no tempo em direção ao futuro. Educadores assim, compreensíveis, generosos e sensatos, serão sempre sonhadores de ideais. Mais que isso: os verdadeiros realistas na promoção do processo da formação humana. Confundidos, às vezes, com paternalistas, mas longe desta prática, são um potencial grandioso de personalidades metacompetentes, maduras e sábias, coerentes e fascinantes.

A experiência pedagógica de Dom Bosco e das gerações sucessivas de educadores salesianos atestam a eficácia do *Sistema Preventivo* na educação e orientação dos jovens. Quanto maior se tornar o conhecimento, o saber-fazer, a competência da prática educativa criada e praticada por Dom Bosco nos pedagogos salesianos e outros, mais eficientes estes serão. O próprio Dom Bosco não queria que seu sistema educativo fosse objeto de muito estudo teórico, ouvido superficialmente nas aulas de Pedagogia, mal assimilado e sem relação com a realidade. Sempre quis, e a tradição salesiana assumiu o modo próprio dele, que o *Sistema Preventivo* fosse aprendido, mais do que pelo mero estudo teórico, pela convivência dos educadores aprendizes com os mais experimentados (estágio de três anos) na comunidade dos próprios educandos nas *casas salesianas*. Aí, a problematização e a motivação são realidade no tempo e no espaço concretos, a teoria permeada pelo mestre cai como semente em campo fértil, desabrochando logo a seguir e produzindo seus frutos. Tanto a formação do educador aprendiz, como a educação que promove, é vida vivida em plenitude.

E por que nas *casas salesianas*?

É pela seguinte razão: A Pedagogia de Dom Bosco se caracteriza também pela expressão “espírito salesiano”. Por *espírito salesiano* se entende um conjunto de mentalidade, procedimentos, vivências, valores, e de modalidades relacionais especiais. Faz parte deste *espírito* o reconhecimento tácito de funções e papéis, da maneira de agir e das atribuições específicas dentro da comunidade educativa, as quais, embora mais pressupostas do que teorizadas, estão tecendo a malha de um conjunto pedagógico de pessoas e serviços interrelacionados com mais intensidade de vida que apenas de descrição teórica dos papéis e funções, pois favorece mais cooperação nas tarefas sempre executadas em conjunto que nas atribuições independentes e isoladas.

O universo pedagógico animado pelo *espírito salesiano* depende, portanto, mais da integração de todos os educadores do que de especificações. Todas as atividades nesse universo estão correlacionadas. (CASTRO, 2002, p.142). Assim podemos entender que o estágio de aprendizagem do educador salesiano só pode ser eficaz numa comunidade salesiana. Daí podemos tirar outra conclusão: Mesmo que muitos elementos preciosos da Pedagogia de Dom Bosco possam contribuir para a qualidade da educação em qualquer escola, sua prática plena e autêntica só se deixa realizar num estabelecimento de educação onde a maioria dos educadores tem formação salesiana, sem no entanto excluir outros.

Atualmente, vai-se difundindo novo tipo de ação educativa. É necessário chegar aos jovens onde eles habitualmente se encontram. Isso se faz de maneira virtual, através dos meios de comunicação social e da informática; ou de forma pessoal, com os educadores de rua e outras iniciativas.

Dom Bosco, ao invés, trabalhava com uma educação institucional. Ele tirava o jovem da rua ou de outros ambientes e o levava para uma instituição: oratório, pensionato, internato, escola, etc. Essa instituição, ele a considerava como um grupo humano, feito de pessoas vivas, que se relacionavam de formas diversas. Recusava-se a aceitar que o relacionamento formal, baseado em leis e regulamentos, tivesse prevalência sobre o relacionamento informal,

espontâneo. “Por que se quer substituir ao amor a frieza de um regulamento?” pergunta ele em sua famosa *Carta de Roma* que, preocupado com certos desvios daquilo que ele estabeleceu, escreveu aos salesianos. Desejava que, por quanto possível, todos formassem uma família, em que o diretor não fosse superior, mas amigo, irmão e pai (PERROT, 1999).

Desejava que houvesse grande espontaneidade dentro de determinados horários e de certa disciplina necessária, defendendo como Felipe Neri: “Dê-se ampla liberdade de correr, pular e gritar à vontade [...] ‘Fazei quanto quiserdes, dizia o grande amigo da juventude São Felipe Neri, a mim me basta não cometais pecados, concluía ele” (CASTRO, 2002)

Sendo educador, como conseguir tal disciplina? Com poucas palavras, Dom Bosco determina aos educadores salesianos, de modo claro, o seguinte: “Cada um procure fazer-se amar, se quiser fazer-se respeitar. Ele conseguirá este grande fim se, com as palavras, e mais ainda com os fatos, der a conhecer que as suas solitudes são dirigidas exclusivamente à vantagem espiritual e temporal dos seus alunos” (CASTRO, 2002).

Portanto, para Dom Bosco, a educação se refere ao processo de assimilação de um conjunto de valores humanos em evolução, com meta específica. Sua intencionalidade é a de promover o homem, ou seja, de fazer o jovem aprender a “profissão de ser pessoa”, e mais: se desenvolver como personalidade. Trata-se de processo que se realiza com uma larga e gradual caminhada de desenvolvimento. Mais do que impor normas, preocupa-se em tornar mais responsável a liberdade, e desenvolver os potenciais e dinamismos da pessoa, fazendo referência à sua consciência, à autenticidade de seu amor, à sua dimensão social. É um verdadeiro processo de personalização a ser desenvolvido pessoalmente, bem no sentido de Paulo Freire: *Ninguém educa ninguém, cada um educa a si mesmo.*

Na preventividade de Dom Bosco está também o preparo dos alunos para uma vida social, para uma convivência em paz e de solidariedade e cooperação. Sua tríade *razão-amor-religião* tem todos os elementos para isso. A convivência na escola salesiana num ambiente de alegria e cordialidade, no equilíbrio entre liberdade e ordem, propicia a passagem de um Eu ao outro, ao Tu, de uma consciência a outra e, até mesmo, do Eu à Consciência Cósmica, Deus. Nesta visão, o *Sistema Preventivo* de Dom Bosco é também uma espiritualidade. Realiza de maneira própria a tarefa de todo crente cristão: abrir-se em comunidade ao outro e, em última instância, ao Transcendente.

Vale, ainda, considerar que o *Sistema Preventivo* de Dom Bosco não constitui exatamente e em rigor um sistema, no sentido de tratado científico ou filosófico, como o de Kant, de Hegel, ou de Lipman, por exemplo. Não foi a intenção de D. Bosco produzir uma obra teórica, motivo pelo qual escreveu apenas um conjunto de conselhos e regras necessárias para fundamentar e determinar sua prática pedagógica. Todavia, com apoio do dicionário Houaiss, que define *sistema* como *conjunto de elementos, concretos ou abstratos, intelectualmente organizados*, o conceito *sistema* poderia ser justificado. Poderíamos, talvez, estabelecer comparações com Sócrates e mesmo com Jesus Cristo que não escreveram nada a respeito do *conjunto de elementos* que tinham *intelectualmente organizados* em sua mente. Não me preocupo, então, aqui com esta questão e caracterizo o trabalho pedagógico de D. Bosco como um estilo genuíno de educação, um tipo particular de ação educativo-pastoral, evidenciado por uma mentalidade própria e espiritualidade correspondente, vividas na ação pedagógica. Destaco, no entanto, que possui consistência orgânica, convicções e conteúdos precisos, atitudes concretos, estruturas, metodologia e forma próprias.

Trata-se de experiência vivida pelo educador e sacerdote Dom Bosco com jovens de seu tempo e educadores formados por ele, com os quais instituiu a Congregação Salesiana. Esta experiência vivida foi propagada por muitos lugares, por muitas nações, do gelo da Sibéria à Austrália, da Terra do Fogo ao calor da floresta Amazônica e ao frio da Alasca, e assim em diante, para

beneficiar crianças e jovens com a formação humana concebida por Dom Bosco. Nesta propagação rápida e ampla, os salesianos passaram, não raros, pelo perigo de aproximar-se da inculturação, ingenuamente movidos pela mentalidade dominante do séc. XIX e, em parte, do séc. XX, principalmente da Europa, que por muito tempo não se confrontou e conscientizou com a inculturação. Hoje está, dentro do possível, resolvido esse problema, embora os salesianos ativem em tantas etnias e culturas diversas. A conservação da essência do mesmo estilo “salesiano” se justifica, no entanto, onde este não impõe outras culturas, mas contribui para a formação humana naquilo que é universal para todos os seres humanos e respeita a cultura e o modo de viver do lugar.

Nos dias que correm, não se trata mais, como ainda pouco tempo atrás, de “fazer como Dom Bosco fazia”. Trata-se de reproduzir a sensibilidade de enxergar a realidade da juventude que animava e orientava o educador piemontês, de analisar em profundidade as situações existentes, e pela reflexão, descobrir o que a juventude em determinado lugar e tempo precisa e, então, “agir como Dom Bosco agiria hoje”.

Neste sentido já foi retomado e redescoberto o significado de *preventividade*, às vezes mal entendido pelos próprios educadores salesianos. No entender de Dom Bosco, não pode ser concebida como simples proteção ou defesa exterior do educando, no sentido negativo de controlar e limitar a atividade e a personalidade do aluno. Seu verdadeiro sentido é positivo. O *Sistema Preventivo*, desde o ponto de vista etimológico de *servir para prevenir*, de *preparar para o imprevisto*, revela-se muito rico de valor educativo no sentido de “chegar com antecedência” (RODRÍGUEZ, 1992, p. 72). De certa maneira, para exemplificar, o *Sistema Preventivo* é, no campo da educação, o que é no campo da saúde a medicina profilática.

Para o educador e sacerdote Dom Bosco, a evangelização faz parte da preventividade. Ela pertence à ordem daqueles acontecimentos de salvação que nascem da presença de Deus na história. Para prevenir estes

acontecimentos da salvação, a evangelização se dedica a torná-los conhecidos, a comunicá-los e a fazê-los viver na liturgia, no testemunho da fé e, sobretudo, na caridade fraterna. Não se identifica simplesmente com normas éticas, porque é revelação transcendente; não parte da natureza ou da cultura, mas de Deus e de seu Cristo. As coisas de Deus não são diferentes da ordem do universo, da qual, no entendimento das *conexões ocultas*, como hoje são chamadas pelo físico F. Capra, não pode ser retirado Deus, nem Sua racionalidade, nem Seu amor. D. Bosco, com muita intuição, sem conhecimento das teorias de hoje sobre isso, criou a tríade educativa *Razão-Religião-Amor* para um estilo de educação que, como ele inteligentemente previu, levou inúmeros jovens à metacompetência e à felicidade.

A intencionalidade da ação educativa, portanto, não é simplesmente a de uma instrução religiosa sobre determinadas verdades cristãs: ela consiste propriamente na formação do “fiel”, ou seja, de uma pessoa que vive a fé em Cristo e se compromete com Ele nos problemas da vida, sobretudo no amor ao próximo, na solidariedade e na cooperatividade. Assim a atividade evangelizadora não é só “anúncio”, mas comporta também “testemunho”, doação e dedicação paternas e maternas, serviço gradual e adaptado, que exige sensibilidade educativa, fundamentada numa perspectiva antropológica.

Isto significa, para Dom Bosco, que a educação deve ser inspirada desde o início pelos sábios e incomparáveis ensinamentos de Jesus Cristo nos evangelhos e que a evangelização requer, já desde o primeiro momento, ser oportunamente adaptada à condição evolutiva dos jovens e à sua cultura. A educação encontra assim seu significado, seu valor integral e uma razão de força a mais com o enriquecimento da mensagem do Evangelho; a evangelização, por sua vez, está desta maneira toda orientada para o homem vivo e encontra sua eficácia nos aspectos e métodos pedagógicos.

Em suma, “educar” evangelizando, para Dom Bosco e seus salesianos, significa, sobretudo, nunca esquecer a unidade substancial da pessoa

do jovem e sua inter-relação e interligação com o todo do mundo. A atividade educativa deverá, portanto, manter-se inteligentemente aberta a quem lhe indica com clareza e objetividade a finalidade suprema da vida humana e, portanto, ser fundamentada numa antropologia que não exclua o acontecimento histórico de Cristo. O modelo para isso, embora não o único, é o *Sistema Preventivo* de Dom Bosco com sua tríade *Razão-Religião-Amor* que, desde sua criação e também em nossos dias, se demonstra eficiente em educar crianças e jovens para aquilo que, hoje em dia, Mussak argumenta seja metacompetência.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Concordando com o conceito de *metacompetência* de Mussak, no sentido de potencialidade indispensável dos seres humanos para sua felicidade individual e da humanidade em seu todo, bem assim sensibilizado por sua demonstração no tocante à indispensabilidade desta *metacompetência* para o bem-estar da humanidade de hoje, pessoal e coletiva, evidenciei a necessidade de desenvolver esta metacompetência por meio de uma educação apropriada. Busquei, então, caracterizar e repensar dois sistemas de educação – praticados cooperantemente no colégio pelo qual sou responsável – a fim de verificar se, por meio deles, se pode levar os alunos à metacompetência. A fim de julgar sua eficácia, expus suas características e seus princípios-guia, paralelos ou complementares, confiante em que possam servir, eventualmente, também para posteriores pesquisas em contexto com a formação dos respectivos educadores.

Para tanto, considerei não ser necessário discorrer longamente acerca da perspectiva liberal da educação, ou das teorias pedagógicas que ela engendrou em cada momento histórico, visto que isso já foi exaustivamente abordado por diversos autores. As pretensões deste trabalho se limitaram, portanto, a vincar que as concepções e características dos sistemas educativos em pauta podem ser consideradas princípios que possam guiar educadores e educandos no caminho para a metacompetência, intentando apreender se a prática pedagógica orientada por estes, permite a esperança do sucesso na formação humana de crianças e jovens.

A resposta a este questionamento é esta. Ambos os sistemas consideram que educar é conviver em uma comunidade educativa de educadores e alunos, cujo conjunto de ambiente, método e mentalidade democrático-fraterna, igualmente, lúdica favorece motivações e problematizações intrigantes e capazes de instigar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioafetivas que, assim, significativamente se fortalecem como metacompetência. Apesar de ambos os sistemas não usarem este termo, a competência, cujo fortalecimento pretendem

estimular, se identifica com este conceito de Mussak. Evidentemente, estes sistemas não são idênticos. Idêntica é a índole da metacompetência objetivada que, no entanto, se demonstra em cada indivíduo com resultados de enorme diversidade e originalidade, pois seus educadores respeitam natureza e universo, temperamento, tendências e vontade dos alunos. A liberdade individual, não obstante, é orientada pela convivência em paz e harmonia, sempre em correlação com a responsabilidade de cada um para com a coletividade.

O paradigma de Lipman, incluindo estes aspectos, pode ser caracterizado pelas seguintes características: ambiente comunitário favorável à convivência fraterna, instigação das crianças e jovens por meio de histórias, fatos e fenômenos intrigantes, *comunidade de investigação* para em diálogo ordenado e lúdico em busca interativa de boas razões, propiciando o desenvolvimento e o fortalecimento das habilidades e competências da autonomia do sentir, pensar, julgar, decidir e agir crítica-criativa-cuidadosamente. Originalmente criado como disciplina para a educação do pensar, como base para todo o desenvolvimento da consciência e da personalidade, este paradigma constituiu-se, no entanto, em metaparadigma para uma educação geral e holística.

O *Sistema Preventivo*, assentado em sua tríade *razão-amor-religião*, persegue a mesma qualidade de formação humana. Objetiva, com todo seu empenho, a formação humana em sua totalidade possível. Suas características são: o desenvolvimento da capacidade de exercer boas razões e atitudes correspondentes; a aprendizagem de uma profissão para edificar uma vida honesta de bem-estar e para contribuir com a sociedade; a convivência ética e moral em uma comunidade educativa, fraterna, co-responsável, lúdica e alegre, em que se descobrem, por igual, as dificuldades de conviver e tolerar as diversidades, diferenças e defeitos dos colegas, tornando-se preparado e prevenido para a convivência em sociedade maior. A essas características, uma ganha em relevância: a formação do caráter mais irrepreensível possível, crítico e responsável, amável e doável, honesto e incorruptível, apesar das tentações e estímulos que a vida oferece. Não menos digna de destaque a espiritualidade e

religiosidade. São consideradas valores e meios fundamentais para o desenvolvimento do caráter, da consciência e da personalidade.

Ambos os sistemas valorizam a estimulação da iniciativa e a ação dos educandos, a auto-educação, a auto-avaliação e a auto-estima, tanto como o autoconhecimento, o encontro com o próprio EU e o encontro do EU com o TU, até mesmo com o TU da Consciência Cósmica. Esta, embora não esteja aclarado no paradigma lipmaniano, coincide, no sistema preventivo de Dom Bosco, com o Deus do cristianismo, caracterizado como Pai criativo e amoroso, potência máxima do universo em termos de energia e razão, sabedoria e amor. Um e outro sistemas intencionam instigar os alunos a alargar seu EU ao todo da humanidade. Por outras palavras, significa superar a privatividade e o mundo pessoal pelo transpessoal, qualidade humana essencial da metacompetência.

Após a caracterização dos macroelementos e dos princípios-guia presentes nos dois sistemas, tratados com acuro nesta dissertação, podem-se agora privilegiar, ainda, alguns detalhes. Eles valorizam estimular a imaginação e criatividade dos alunos para um mundo no qual eles gostariam de viver, para os tipos de pessoas que eles gostariam de ser e para o que seria necessário para alcançar seu pleno potencial na qualidade de seres humanos. Ao mesmo tempo, exigem despertar o interesse dos alunos para entender os mundos em que vivem, o tipo de pessoas que eles mesmos são, e as forças que os impedem de atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades como seres humanos.

A formação humana, competentemente conduzida no entendimento destes sistemas e conscientemente vivida em interação com educadores e educandos, permite que os alunos se tornem críticos e apreciativos, criativos e imaginativos, cuidadosas e doáveis, isto é, capazes de elaborar legítimos discernimentos e juízos. Mais ainda. Hábeis para inventar e buscar as melhores soluções possíveis, de se responsabilizarem pelos seus atos e de se doarem em prol do bem-estar dos outros. Isto os ajuda a descobrir seu próprio mundo, o de seus colegas e de seus educadores, como também as relações que os ligam em comunidades investigativas e reflexivas, no conjunto da sociedade. Em

ambos os sistemas, o educador é conceituado como profissional talentoso que induz os alunos à disposição para o questionamento que, de sua vez, desencadeia o movimento da inquirição do aluno a respeito do mundo em que vive. Desse modo, conforme a educação prioriza a estimulação da percepção e do questionamento, ela poderia ser considerada filosófica e científica; à medida que ela prefere estimular a imaginação, a criatividade e o diálogo, ela poderia ser artística e comunicativa. Percepção, questionamento e criatividade, no entanto, sempre estão em todo processo de conhecimento.

No paradigma lipmaniano, *aprender a pensar bem* inclui o *aprender a aprender*, que consiste em ensinar a si mesmo pela atividade cognitiva, de preferência pelo diálogo em *comunidade de investigação*, mas também pela circunspeção e experiência do viver cotidiano, aliada à respectiva reflexão crítico-criativo-cuidadosa. Pode existir aprendizagem sem o ensinamento de outros, mas não existe aprendizagem sem o processo individual de perceber, investigar, refletir, julgar, escolher, decidir e definir. É este que não apenas constrói conhecimentos. Em contrário disso, propriamente educa, isto é, eduz o potencial inato do seu *status embrionário*, fortalece e torna hábil e competente, levando-o ao *status de metacompetência*. Em *comunidade de investigação*, este caminho é percorrido pelos educadores e alunos em interatividade. Aprendem juntos e um do outro.

No sistema preventivo não há uma educação expressa para o pensar. Seu meio educativo, se bem que assim, está rico em conselhos, pensamentos, conversas e diálogos intrigantes com os educadores sempre presentes, que convidam à reflexão. Exemplo é a breve e instigante mensagem da *Boa Noite* que Dom Bosco dava a seus educandos antes de dormir, famosa e bem lembrada entre os ex-alunos salesianos. Esta se tornou praxe nos internatos salesianos, transformando-se, depois, em mensagem do *Bom Dia* nas escolas sem internato.

Cheguei à convicção de que, neste ponto de educação para o pensar, o *sistema preventivo* salesiano poderia ser fertilmente complementado

pela *Filosofia para Crianças* de Lipman. Hoje em dia, este complemento tem razão de ser e pode integrar-se perfeitamente na educação salesiana, justamente para implementar a formação humana de metacompetência. Esta formação dos alunos pode ser mais bem-sucedida pela participação em comunidades de investigação. Nessas, como vimos, o educador cria com os alunos as condições de um ambiente que provoca o questionamento, fomenta o diálogo, fortalece o raciocínio e o julgamento. Resumindo: propicia o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioafetivas que, em seu conjunto e com o devido aperfeiçoamento, formam a metacompetência.

Esta atmosfera educacional e democrática instiga e encoraja o pensamento por si mesmo tanto quanto o pensamento conjunto, respeitando a individualidade e levando à solidariedade. Não sacrifica a autonomia legítima do pensar por si mesmo das crianças e jovens. Estes, muito mais respeitam a autoridade dos educadores, sendo por igual respeitados por eles, do que fariam em ambiente acentuado pela opressão do autoritarismo. Crianças e jovens que crescem nesta liberdade intelectual, temperada pela criticidade, pelo respeito, pela atenção e pela afetividade dos educadores e educandos. Igualmente respeitadas em suas opiniões e em sua criatividade, bem como encorajadas a defender suas idéias com boas razões, sentirão elas enorme facilidade na aprendizagem e na própria vida. A educação, assim, se torna vida, e não apenas uma parte dela. Vale dizer: torna-se democracia vivida, não tão-só a fala sobre ela ou mera defesa dela.

Nós, educadores, não podemos apenas preparar os estudantes teoricamente para viver numa democracia. Precisamos fazer acontecer democracia nas escolas para acolher as crianças provenientes das mais diversas origens, com visão de mundo variegada, quando não com atitudes, disposições, habilidades e temperamentos. A conquista da metacompetência deve ser acessível a todos. Será um processo muito longo, mas o mais eficiente para levar a sociedade das guerras e do conhecimento apenas técnico e utilitarista à *sociedade da consciência*. Nesta existirão, além de conhecimento e de tecnologia, a ética e a moral que propiciam a

compreensão mais profunda do ser humano, de sua autoconsciência e engendrada na autonomia, de sua cultura, personalidade e transpersonalidade.

É uma utopia? Conceituando a utopia como *projeto alternativo de organização social, capaz de indicar potencialidades realizáveis e concretas, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade*, isto, de fato, é uma utopia, pois é realizável, mas ainda não efetuada. É realizável, mais que tudo por meio de uma educação com as características acima descritas e, sem dúvida, irmanada a outros elementos, cuja descrição excederia a finalidade a que se circunscreve este trabalho.

Com a educação para a metacompetência, nos moldes dos sistemas aqui descritos e de outros similares, identificamos o misterioso *sine qua non* da educação, o elemento *mágico* ou, melhor, *genético*, sem o qual a educação não pode se tornar no que ela deva ser, sem a qual nossa sociedade não se pode tornar no que ela deva ser. O grande problema é que isso exige renúncia a privilégios, exige honestidade e responsabilidade, exige solidariedade, doação e serviço ao outro. Não será isso um sistema simplista de servilismo? Obviamente, não pode ser um sistema assim, mas um paradigma de vida e de sociedade em que todos são prestimosos e solícitos, atenciosos e cooperativos onde precisar. Nessa esteira, ocorrerá, evidentemente, o que, com certeza, poucos já pensaram: todos serão servidos tanto quanto disso necessitarem.

O conceito de *metacompetência* leva forçosamente a esta conclusão. Por isso, as instituições de formação humana, que as escolas deveriam ser, devem ter a finalidade de oferecer todo o necessário para a construção e aquisição da METACOMPETÊNCIA. Na conceituação de *metacompetência*, o estudo de Eugênio Mussak auxiliou a reflexão, pois indicou a necessidade de um embasamento “fontal”, como se fosse um arquétipo, uma “fonte” de onde jorra a força, a exemplo do carisma salesiano expresso na *amorevolezza* (no bem-querer) ou, da tríade lipmaniana do pensar, sentir e agir crítico-criativo-cuidadosos, que, praticado em contexto sociocultural, permite às crianças e jovens construir uma visão de mundo que privilegia a metacompetência.

Para este trabalho educativo, cotidiano e contínuo, o educador necessita de preparo complementar de percepção e de sensibilidade perante os educandos. O sucesso das experiências cotidianas, no entanto, só pode vir da generosidade de cada um e da capacidade de grandeza de alma, da magnanimidade, para que não se deixe abater pelas dificuldades. Isto significa que os educadores devem ser metacompetentes. Esta a fórmula para um caminho estimulante e enriquecedor, profundamente realizante e fascinante da educação de crianças e jovens.

Precisamos de exemplos. Mais que isso. De educadores a exemplo de Dom Bosco. Numa noite de agosto de 1863, dirigindo-se a seus queridos alunos, assim se expressou o santo dos jovens: “Podeis contar que tudo o que sou, sou todo para vós, de dia e de noite, de manhã ou de tarde, em qualquer momento. Eu não tenho outra intenção que não a de procurar o que seja para o vosso bem moral, intelectual e físico. Mas para conseguir isto, preciso de vossa ajuda: e se vós me ofereceis o que vos peço, eu vos asseguro que o auxílio do Senhor não faltará, e então, podeis ter a certeza de que faremos grandes coisas...” (MB 7, 503) Este é o desafio que se apresenta a nós, educadores, para juntos o enfrentarmos. Saber ler e interpretar os signos, não como alguém que lê e não sabe o que leu. Não como uma leitura desprovida de sentido e de significado. Mas uma leitura grávida de signos e símbolos para nós e para nossa sociedade. Esta leitura nos convencerá de que chegou a hora que necessita da metacompetência dos seres humanos.

Pelas pesquisas teóricas consegui conscientizar-me, bem mais do que por meus estudos feitos em passos anteriores, da eficácia dos princípios educativos dos dois sistemas educacionais aqui tratados, no que se refere a uma formação humana integral para crianças e jovens. Amalgamando minha experiência de educador salesiano de muitos anos, cheguei à conclusão de que a união complementar desses sistemas pode intensificar, de modo significativo, a prática pedagógica de formação da metacompetência.

Fica aberta, ainda, a formação adequada dos professores-educadores para este processo educativo com base nos princípios dos dois sistemas aqui evidenciados, sem excluir outros similares. Este assunto, convém de novo pontuar, excede o objetivo desta minha dissertação de mestrado. Reservemo-lo para uma pesquisa posterior. Sem dúvida, afirmando ainda sem base de pesquisa sistemática, mas a julgar pela coerência do provérbio latino *nemo dat quod non habet* (ninguém dá o que não possui), o educador da metacompetência deve ter conquistado ao máximo a metacompetência. E mais: deve conhecer profundamente a teoria destes dois paradigmas, ou de outros do gênero, e, igualmente importante, envolver-se com sua prática, detalhe por detalhe.

Cabe, agora, a consideração última e preocupante. O educador que pretende promover a educação da metacompetência, e nesta tarefa difícil quer ter sucesso, deve, sobretudo, estar consciente de que tudo isso implica saber instigar seus alunos a se desenvolverem, eles mesmos, em sua totalidade, aí não esquecido o carisma, este conjunto maravilhoso de habilidades e competência, de sabedoria e doação, para encantar e fascinar seus discípulos. Pois, só assim, o processo da educação se identifica com o processo da vida e leva à felicidade pessoal e transpessoal.

REFERÊNCIAS

Usadas:

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 2000.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação Continuada e A Prática Pedagógica dos Professores*. 1ed. Curitiba: CHAMPAGNAT, 1996.
- BRIDGES, D. *Um Mundo sem empregos*. São Paulo: M. Books, 1995.
- BACON, Francis. *Os Pensadores*. 4ed. São Paulo: Abril Cultural, 2005.
- BÜTTNER, Peter. *Mutação no educar: uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena – o óbvio não compreendido*. Cuiabá: EdUFMT, 1999.
- CAPRA, F. *O Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CHAUÍ, M. *Convite a filosofia*. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CASTRO, A. *Carisma para Educar e Conquistar*. São Paulo: Salesiana 2002.
- CREMA, Roberto. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. 1ed. São Paulo: Summus, 1988.
- DA ROSA, Maria G. *A História da educação através dos textos*, São Paulo: Editora Cultrix, 1993.
- DEMO, Pedro. *ABC – Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papyrus, 1997.
- DEMO, Pedro. *A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Rasos e Avanços*. Campinas: Papyrus, 1997b.
- DELORS, Jacques. *Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas*. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- DURKHEIM, E. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade Pós Capitalista*. 1ed. São Paulo: Thomson Learning, 1993.

DEWEY, J. *Uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. *Abordagens Sociológica do Sucesso e do Fracasso escolares*. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FISCHAMNN, R. *Educação, democracia e a questão dos valores culturais*. In: Freire, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1988.

FIALHO, F. *Empreendedorismo na era do conhecimento*. São Paulo: Visual Books, 2005.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria e a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GHIRALDELLI JR. P., *História da educação*, São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GOTTMAN, John H. *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que é Ser Inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOHARA, Y. *Educação infantil*. Porto, 1921.

HANDY, Charles. *A Era da Irrracionalidade*. 1ed. São Paulo: CETPO, 1998.

HUISMAN, Denis e Vergez. *A ação*. 2ª ed. São Paulo, Freitas Bastos, 1966.

JAMES, W. *A essência do pensamento*. São Paulo: Martim Claret, 1998.

JASPERS, K. *Was ist Erziehung*. Muechen: dtv, 1977.

KANT, Emanuel. *Dissertação de Doutorado de 1710*. Coleção os Pensadores. Ed. Abril Cultural 1986.

KOHAN, W. *Filosofia para crianças na pratica escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Coleção "Filosofia para Crianças" Luísa Introdução à investigação ética*. Manual do Professor e livros do aluno. Vol. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1995.

LIPMAN, M. *Natasha: diálogos vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMOYNE, G. B.; AMADE, A.; CERIA, E. *Memorie Biografiche di San Giovanni Bosco*. 19 v. Torino: LDC, 2001.

MARTINELLI, Selma de Cássia. *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem*. 1ed. São Paulo: Vetor, 1996.

MARINO, R. *A religião do cérebro*. São Paulo: Gente, 2005.

MUSSAK, Eugênio. *Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVOAS, A. *Avaliações em Educação*. Porto: 1996.

Os Pensadores Originários. *Os Pré-socráticos*. EUTID. Petrópolis: Vozes, 1991.

GASSETT, O. *Uma crítica da razão pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1983.

QUINTANEIRO, Tânia. *Um Toque de Clássicos*. 1ed. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Artmed, 1999.

PERROT, A. *La pédagogie de Don Bosco et la modernité*. Colloque interuniversitaire, Lyon, salesians: 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

RODRÍGUEZ, J. *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*. Aos cuidados de C. Nanni. Rom, LAS, Roma, 1992.

SAVIANI, D. Contribuição da Filosofia para a Educação. In: Em Aberto, Brasília ano 9, n. 45 jan/mar. 1990.

SPLITTER, L. J. SHARP, A. M. *Uma nova Educação: a comunidade de investigação na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

WEILL, Pierre. *Nova Linguagem Holística*. 1ed. São Paulo: Espaço e Tempo, 1993.

Consultadas:

ALENCAR, E. Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ALVES, Rúbem Azevedo. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1983.

ANALYTIC TEACHING. REVISTA DO VITERBO COLLEGE LA CROSSE. Wisconsin 4601 ISSN N° 0890-5118.

APRENDER A PENSAR. Revista Internacional do los Centros Iberoamericanos de Filosofia para Niños y Crianças. Madrid: Ediciones de la Torre.

ARISTOTELES. *Da geração e da corrupção*. São Paulo: Land, 2001.

ASPY, D. *Novas Técnicas para humanizar a Educação*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BARUZZI, A. *Die Zukunft der Freiheit*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1993.

BATESON, G. *Mente e Natureza – A Unidade Necessária*. Rio: Francisco Alves, 1986.

BOFF, L. *O despertar da águia: o diabólico e o simbólico na construção da realidade*. Petrópolis, RJ: 1998.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense (Primeiros Passos) 1981.

BRANDÃO, C. Rodrigues. *Pensar a prática*. São Paulo: Loyola, 1990.

BRANDÃO, D. M. S. CREMA, R. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus, 1991.

BUBER, M. *Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 150 (tradução minha).

BUBER, M. *Sobre Comunidade*. Trad. Newton Aquiles von Zuben – São Paulo: Editora Perspectiva, 1987, 1987, p. 50.

BUBER, M. *Do Diálogo e do Dialógico*. Trad. Marta E. De Souza Queiroz e Regina Weinberg – São Paulo: Perspectiva S. A., 1982.

BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: que, educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1995.

BUQUETS, M. D. et alii. *Temas transversais em Educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

BÜTTNER, P. *A Comunidade de Investigação como Construtora essencial duma Nova Ética, da Civilização Ecológica e da Comunidade Global*. Paper para o VII Congresso Internacional de Filosofia para Crianças, Melbourne/ Austrália, 1995.

BÜTTNER, P. *A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. Texto Didático, UFMT, 1992.

BÜTTNER, P. *Necessidades e Elementos dum novo Paradigma em prol da Educação Holística*. Revista de Educação Pública p. 236, v. 4, n. 5, jan./jun. 1995. Cuiabá-MT/UFMT.

BÜTTNER, P. *O Pioneirismo da Filosofia para Crianças*. Revista Dois Pontos – Teoria & Prática em Educação ISSN 0104-6128, vol. 3 – n.o 20 – verão 94/95, Belo Horizonte.

BÜTTNER, P. *Pensar é preciso: educar por quê, para quê, como*. Texto Didático, UFMT, 1992.

BÜTTNER, P. *Educação para o Pensar Inteligente: uma questão de sobrevivência e da globalização*. Tese de Pós-Doutorado. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität, São Paulo: PUC, 1996.

CALVO, J. M. *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 1994.

CARVALHO, A. de Lima. *Educação criativa: O Desenvolvimento da criatividade no Paradigma Filosofia para Crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá: UFMT, 1995.

CARVALHO, M. C. Maringoni de (Org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.

CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CHALITA, G. *Educação: a solução esta no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

CERLETTI, A. A., KOHAN, W. O. *La filosofía en la escuela – Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1996.

COLEÇÃO PENSAR. Revista do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar. São Paulo.

Coleção os Pensadores. 20 v. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DANIEL, Marie-France. *Reflections on the Notion of Cooperation*. Idem in *Analytic Teaching*, abril 1994/vol. 14, Number 2, p. 11-20, Published by Viterbo College La Crosse, Wisconsin.

DEL NERO, H. Schutzer. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo: Collegium Cognition, 1997.

DOIS PONTOS TEORIA & PRÁTICA EM EDUCAÇÃO, Revista do Grupo Pitágoras. Belo Horizonte. ISSN N° 0104-6128.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. Publicação do Mestrado e Doutorado em Educação Pública da UFMT. Cuiabá MT. ISSN N° 0104-5962.

ELIADE, M. *O Sagrado e o Profano. A essência das religiões*. São Paulo: 1996.

FAZENDA, I. C. Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, R. de Barros. *Educar para o Pensar: A Filosofia na Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá: UFMT, 1994.

FREUD. *A historia do movimento psicoanalitico*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

GADOTTI, M., FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOERKE, G. A. OGAYA. *Do Diálogo e sua relação com o Pensamento no Referencial de uma Educação para o Pensar*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1996.

KENNEDY, Daniel. *The Five Cominities*. idem november 1994/15, N.o 1, p. 3-16.

KOHAN, W. O., WALKSMAN, Vera. *Filosofia para Crianças: na prática escolar*. Vol. II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, W. O., WUENSCH, A. M. *Filosofia para Crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Vol. I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBÂNIO, L. B. *Formação da Consciência crítica*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LIMA, B. B. *Linguagem e pensamento em Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1976.

LIMA, L. de Oliveira. *Mutações em Educação segundo Mc. Luhan*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Coleção "Filosofia para Crianças" A Descoberta de Ari dos Telles I e II: Investigação filosófica*. Manuais do Professor e livros do aluno. Vol. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1988.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Coleção "Filosofia para Crianças" Pimpa Em busca de significado*. Manuais do Professor e livros do aluno. Vol. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Coleção "Filosofia para Crianças" Issao e Guga Maravilhando-se com o Mundo*. Manuais do Professor e livros do aluno. Vol. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Coleção "Filosofia para Crianças" Luísa Introdução à investigação ética*. Manual do Professor e livros do aluno. Vol. 1 e 2. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1985.

LIPMAN, M. OSCANYAN, F. S., SHARP, A. M. *Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LUCKESI, C. e outros. *Fazer Universidade: uma Proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984.

LURIA, A. R. *Introduccion evolucionista a la psicologia*. Barcelona: Fortanella, 1982.

MACINNIS, C. M. *Contemporary Alternate Pedagogies as Heralds of a Paradigm* in *Analytic Teaching*, abril 1994/ Vol. 14, Number 2, p. 3-10, Published by Viterbo College Crosse, Wisconsin.

MOREHOUSE, R. *Cornel West and Thought: Reflections on Community Within Community of Inquiry*. In *Analytic Teaching*, abril 1994/ vol. 14, Number 2, p. 41, Published by Viterbo College La Crosse, Wisconsin.

NUNES, V. da Costa. *Educação, Prazer e Corporeidade a partir da Análise de Experiências em Filosofia para Crianças*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1998.

PESSIS-PASTERNAK, G. *Do Caos à Inteligência Artificial: quando os cientistas se interrogam*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PHILOS. *Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau*. Florianópolis SC ISSN N° 0104-5660.

POPPER, K. R., ECCLES, J. C. *O Eu e seu Cérebro*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1991.

PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria Crítica e Educação: A Questão Cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PUIG, I. de. *Ciències socials: els valors de la convivència*. Barcelona: Barcanova, 1997.

PUIG, I. de. *Cuentos para pensar*. Barcelona: Ed. Destino, 1996.

PUIG, I. de. *Los procedimientos*. Barcelona: Octaeder, 1993.

PUIG, Irene de. *Diàleg*. Barcelona: Barcanova, 1990.

RAHNER, K., VORGRIMMLER, H. *Kleines theologisches Wörterbuch*. Freiburg i. B.: Herder, 1965.

REED, R. *Rebeca*. Manual do Professor e livro do aluno. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1996.

RENSCH, B. *Das universale Weltbild: Evolution und Naturphilosophie*. Darmstadt: Wiss. Buschgesellschaft, 1991.

RIBEIRO, M. L. Santos. *A Formação do professor de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAHTOURIS, E. *Gaia: Do Caos ao Cosmos*. São Paulo: Interação, 1991.

SÁTIRO, Angélica, WUENSCH, Ana Miriam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHNEIDER, K. J. *O Eu Paradoxal: para o entendimento de nossa natureza contraditória*. Petrópolis: Vozes, 1993.

SILVA, R. M. da. *O Filosofar como Paradigma de Reavaliação, Superação e Avanço na Educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá: UFMT, 1995.

SIMÕES, A. Barbosa Guanaes. *Da Prática pedagógica à Práxis Social*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1999.

STROBEL, M. Moreira Weimer. *Uma Interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na Educação Pública: Educação para Pensar*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1997.

TELES, M. L. Silveira. *EDUCAÇÃO: a revolução necessária*. Petrópolis: Vozes: 1993.

THEOBALDO, M. C. *Racionalidade, Ética e Educação*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 1996.

THINKING THE JOURNAL OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN. Revista do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University. Upper Montclair, NJ 07043 ISSN N° 0190-3330.

TIPLER, F. J. *The Physics of Immortality: modern Cosmology, God and the Ressurrection of the Dead*. London: Pan Books, 1996.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)