

GILBERTO DIAS DOS SANTOS

**PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM DO ENSINO
MÉDIO À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO JOAQUIM
SEVERINO E EDGAR MORIN.**

UNINOVE - UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

SÃO PAULO 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

GILBERTO DIAS DOS SANTOS

**PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO JOVEM DO ENSINO
MÉDIO À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO JOAQUIM
SEVERINO E EDGAR MORIN.**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri.

UNINOVE - UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

SÃO PAULO 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Gilberto Dias dos.

Papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio. /
Gilberto Dias Santos. / São Paulo: 2009.
67 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2009.
Orientador: Marcos Antônio Lorieri

1. Educação – Filosofia 2. Formação. 3. Complexidade. 4.
Reflexão.

CDU: 37.013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri
Orientador — UNINOVE

Prof^a. Dra. Sônia Maria Ribeiro
de Souza.- UNISANTOS

Prof^a. Dra. Terezinha Azerêdo
Rios - UNINOVE

Prof. Dr. José J. Queiroz
Suplente - UNINOVE

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos Antonio Lorieri, pela dedicação e competência, pela orientação e, sobretudo, pela amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho.

A minha esposa Elba Mônica pela compreensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, que desponta como *lócus* de ensino e pesquisa.

Ao governo do Estado de São Paulo, pelo estímulo que a Bolsa Mestrado representou.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar às idéias de Severino e Edgar Morin quanto ao papel da filosofia na formação dos jovens do ensino médio. Severino aponta que a filosofia tem a função de ajudar os jovens na busca de sentido para suas existências. Sentido que é fruto do desenvolvimento das sensibilidades, tais como: epistêmica, estética, ética e outras. Para Morin a filosofia por ser uma força de interrogação e questionamento sobre os problemas humanos, tais como: Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Pode ajudar os jovens no desenvolvimento do espírito problematizador. Estas idéias foram analisadas à luz da questão das relações que podem ser estabelecidas, tanto de afinidades quanto de diferenças ou mesmo de divergências, entre as posições destes pensadores e das implicações educacionais que podem derivar das idéias de ambos e das relações estabelecidas entre elas. Para a realização desse objetivo foi feita uma pesquisa bibliográfica nas obras dos pensadores. Priorizadas as obras, realizou-se uma análise e uma compreensão das idéias dos autores sobre o papel formativo da filosofia e sua contribuição na formação dos educandos do ensino médio. Para isso, utilizou-se o método de análise comparativa das idéias dos pensadores e, por último, constataram-se as possíveis implicações educacionais a partir da análise comparativa das idéias de ambos.

Palavras-chave: filosofia, educação, formação, complexidade, reflexão

ABSTRAT

The objective of the present piece of work is introducing Severino and Edgar's thoughts about the role of philosophy in the formation of high school students. Severino points out the fact that philosophy has the function of helping the young ones on the search for the meaning of their existence. Meaning which is a result of the development of sensitivities as: epistemic, aesthetic, ethic and others. For Morin, since philosophy is a questioning force about human problems as: who am I? Where have I come from? Where will I go?, it can help the students on the development of problem-solving competence. These ideas were analyzed considering the possible relations (similarities, differences or divergences) among these thinkers' positions and the educational implications that are derived from their thoughts and the relation among them. A bibliographical research on these thinkers work was done to achieve this objective. After prioritizing their work, the author's ideas on the formative role of philosophy and its contributions to high school students' formation were understood and analyzed. For that, the method of comparative analysis of the thinkers' ideas was used and, at last, the possible educational implications were examined through the comparative analysis of their ideas.

Key words: philosophy, education, formation, complexion, reflection.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2. CAPÍTULO I: O QUE É FILOSOFIA?..... | 12 |
| 2.1. CONHECIMENTO E SUAS FORMAS..... | 18 |
| 2.2. IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA..... | 24 |
| 3. CAPÍTULO II: FILOSOFIA E SEU PAPEL FORMATIVO NO PENSAMENTO DE ANTONIO JOAQUIM SEVERINO..... | 29 |
| 3.1. VIDA E OBRA DE ANTONIO JOAQUIM SEVERINO..... | 29 |
| 3.2. FILOSOFIA..... | 30 |
| 3.3. O FILOSOFAR E O CONHECIMENTO..... | 31 |
| 3.4. FILOSOFIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO..... | 33 |
| 3.5. EDUCAÇÃO..... | 36 |
| 3.6. FILOSOFIA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA..... | 40 |
| 4. CAPÍTULO III: O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA PARA EDGAR MORIN..... | 43 |
| 4.1. VIDA E OBRA DE EDGAR MORIN..... | 43 |
| 4.2. TEORIA DA COMPLEXIDADE..... | 46 |
| 4.3. EDUCAÇÃO E REFORMA DO PENSAMENTO..... | 54 |
| 4.4. NECESSIDADE DA FILOSOFIA PARA EDGAR MORIN..... | 62 |
| 5. CAPÍTULO IV: RELAÇÕES ENTRE O QUE PENSAM ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO E EDGAR MORIN SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO. | 67 |
| 6. BIBLIOGRAFIA..... | 75 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho com vistas à Dissertação de Mestrado. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras de Antônio Joaquim Severino e de Edgar Morin nas quais ambos os pensadores dizem da importância do ensino da Filosofia na educação escolar, especialmente no Ensino Médio. Há anos, no Brasil, ocorrem discussões a respeito da necessidade da presença da Filosofia nos currículos do Ensino Médio pela importância que se julga haver do ensino dessa disciplina na formação dos jovens que frequentam este nível de ensino. Diversos pensadores participaram e participam dessas discussões e expressam seus pontos de vista a respeito em livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas especializadas. Além disso, em inúmeros eventos científicos este assunto tem sido objeto de comunicações, mesas redondas e debates.

Um dos pensadores brasileiros que tem tido presença marcante nesses debates e que tem produção bibliográfica significativa a respeito é Antônio Joaquim Severino. Em outros países este debate também ocorre e há, igualmente, inúmeras publicações a respeito. Edgar Morin é um pensador francês, especialmente conhecido como autor de obras sobre a Complexidade, que contempla nas suas reflexões a Filosofia como uma forma necessária e fundamental de saber que deve somar-se, mais precisamente ligar-se, às demais formas de saber. Nas suas considerações, especialmente aquelas voltadas à educação e nas quais propõe uma reforma da maneira de pensar e da educação escolar, indica a Filosofia como necessária na formação dos jovens do Ensino Médio.

A partir das leituras desses dois pensadores surgiu uma indagação que se somou a outras que já tinha desde que ingressei no Curso de Filosofia na Graduação e, em especial quando dos estudos de Licenciatura que propunham preparar os alunos do referido curso para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Perguntava-me sobre a real importância dessa disciplina para a formação dos jovens e sobre a melhor forma de encaminhar meu trabalho de professor da mesma. Fiz algumas leituras a respeito e ingressei como professor efetivo de Filosofia na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Foi ali que as indagações se ampliaram e, ao mesmo tempo, minhas convicções sobre a importância da Filosofia para a formação dos meus alunos foram se tornando mais fortes. Mesmo assim muitas inquietudes persistiam. Fiz novas leituras, participei de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e

participei de alguns eventos acadêmicos nos quais o tema era colocado em discussão. Um deles ocorreu na UNINOVE em 2006. Tinha como tema: “Encontro de escolas e educadores com a Filosofia: caminhos da Filosofia na sala de aula”. Foi dali que surgiu o interesse em participar do mestrado em educação na UNINOVE e os passos seguintes que me levaram à realização desta pesquisa. Desde o início pensei em estudar o que pensava Antônio Joaquim Severino sobre o papel formativo da Filosofia na educação de jovens. Aliei este interesse ao interesse por conhecer o pensamento de Edgar Morin a respeito do mesmo tema. Daí surgiu o projeto de pesquisa que teve como objeto investigar sobre o papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio à luz do pensamento de Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin. Minha busca foi a de saber que contribuições estes dois pensadores poderiam oferecer para o melhor encaminhamento do ensino da Filosofia no Ensino Médio. Mais precisamente busquei contribuições para as reflexões sobre o papel formativo do ensino da Filosofia para os jovens do ensino Médio. Daí o título desta dissertação.

Com este trabalho pretendo aumentar os meus conhecimentos, melhorando assim minha prática pedagógica, e também ajudar outros professores de filosofia na reflexão sobre a importância do ensino de filosofia.

O trabalho realizado justifica-se como contribuição, como já foi dito, para as discussões e reflexões sobre o ensino da Filosofia na educação escolar, mas principalmente para as reflexões sobre o papel da Filosofia e do seu ensino na formação do jovem do Ensino Médio. Há muitas afirmações a respeito desse papel formativo da Filosofia em especial para os jovens. Mas muitas vezes faltam argumentos sólidos para justificar estas afirmações. Buscar em autores que se debruçaram sobre o tema o que dizem, estabelecer relações entre seus pensamentos e, a partir daí, organizar referências para a reflexão e para os debates, parece-nos necessário e urgente. Há ainda muitos questionamentos sobre o real papel formativo da Filosofia na educação dos jovens. Há necessidade de se verificar os argumentos que têm sido apresentados para a justificação dessa necessidade. Um dos caminhos, nos parece, é o de organizar as produções a respeito e proceder a uma análise das mesmas. O trabalho, agora apresentado, busca fazer isso nas obras dos dois pensadores mencionados

Objeto e problema da pesquisa realizada.

O objeto da pesquisa realizada constituiu-se de um estudo das idéias de Antônio Joaquim Severino e de Edgar Morin relativas ao papel da filosofia na formação dos jovens do ensino médio na atualidade. Este objeto insere-se no tema mais amplo do Ensino da Filosofia e, dentro desse tema mais amplo, insere-se ainda nas preocupações relativas ao papel formativo do ensino da filosofia. Daí as questões que formulamos nos seguintes termos:

- Qual o papel da filosofia na formação dos jovens no ensino médio?
- Como os dois pensadores indicados vêem esse papel?
- Que implicações essas considerações podem ter para o ensino da filosofia?

Hipótese

A hipótese geral da qual partimos era a de que a Filosofia, por convidar os jovens a refletirem sobre temas essenciais como aqueles relativos ao ser humano, à ética, à estética, ao conhecimento e à política, pode contribuir efetivamente para sua formação. No tocante às posições dos dois pensadores investigados nossa hipótese foi a de que ambos poderiam apresentar argumentos sólidos capazes de contribuir para justificar a afirmação do papel formativo do ensino da Filosofia em relação aos jovens do Ensino Médio.

Objetivos.

Tínhamos como objetivos, ao desenvolver este trabalho de pesquisa os seguintes:

- Contribuir para ampliação da compreensão do papel formativo da Filosofia, especialmente na educação de jovens.
- Identificar nas obras de pensadores atuais, em especial nas obras dos dois pensadores mencionados, contribuições capazes de ampliar a compreensão desse papel formativo da Filosofia.
- Oferecer subsídios para os estudos atuais relativos ao ensino da filosofia.

Estado da arte, ou sobre o que foi possível identificar de produções sobre o

objeto e o problema da pesquisa realizada.

Não foram identificadas obras que tratassem especificamente do que pensam Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin sobre o papel formativo da Filosofia na educação dos jovens e, menos ainda de alguma obra que traçasse um paralelo entre o que pensam os dois autores a respeito do tema. O que há são obras de ambos conforme será mostrado no corpo deste trabalho. Sobre o que pensa Edgar Morin a respeito do papel formativo da Filosofia identificamos um capítulo do livro *Estudos de Complexidade* (2006) de autoria de Marcos Antônio Lorieri que tem como título: Reforma do pensamento e a necessidade da filosofia. Nesse capítulo constam passagens relativas às idéias de Severino sobre o mesmo tema. Mas, uma obra ou mesmo algum capítulo de livro ou artigo em periódico especializado não nos foi possível localizar.

Já sobre o tema mais amplo relativo ao ensino da Filosofia, sua necessidade e importância há uma bibliografia bastante ampla. Seleccionamos as obras abaixo que datam dos últimos oito anos:

ALVES, D. Filosofia no Ensino Médio. São Paulo. Cortez, 2002.

GALLO, S. e KOHAN, W. O Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis. Vozes, 2000.

GALLO, S. O ensino de Filosofia no contexto de uma “educação menor”. In: ROLLA, A.B.M. et al.(orgs). Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios. Ijuí, RS. Ed. UNIJUÍ, 2003, p. 23-33.

GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) Ensino de Filosofia: teoria e prática. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.

KOHAN, W. O et al. Filosofia na escola pública. Petrópolis. Vozes, 2000.

_____. (org.) Ensino de Filosofia: perspectivas. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

_____. Infância. Entre educação e Filosofia. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

_____. (org.) Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

_____. (org.) Políticas do ensino de filosofia. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

_____. (org.) Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

LORIERI, M. A. Filosofia: fundamentos e métodos. Filosofia no Ensino Fundamental. São Paulo. Cortez, 2002.(Col. Docência em formação).

_____. Reforma do pensamento e a necessidade da filosofia. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. Estudos de complexidade. São Paulo: Xamã, 2006, p. 65-76.

_____; Rios, T. A. Filosofia na escola: o prazer da reflexão. São Paulo. Moderna, 2008.

MORRA, G. Filosofia para todos. Trad. Maurício P. Marsola. São Paulo. Paulus, 2001.

PIOVESAN, A. et al. (orgs.) Filosofia e ensino em debate. Ijuí. Ed. Unijuí, 2002

ROLLA, A. B. M.; NETO, A. S.; QUEIROZ, I. P. Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios. Ijuí, RS. E. UNIJUI, 2003.

SAVATER, F. As perguntas da vida. Trad. Mônica Stahel. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

Foram verificados também vários sites de Universidades Brasileiras nos quais constam teses e dissertações sobre o ensino de Filosofia. Não foram aqui listadas porque não dizem respeito diretamente ao objeto desta pesquisa.

Quadro teórico

Levando em conta idéias de diversos estudiosos do tema, privilegiam-se, nesta pesquisa, as idéias de Antônio Joaquim Severino e as idéias de Edgar Morin. O primeiro pelo papel importante que ocupa nas discussões sobre o ensino de filosofia, mas principalmente pela sua participação especial nos debates relativos ao retorno da filosofia aos currículos do Ensino Médio no Brasil. Morin, pela ênfase que dá à necessidade da cultura humanística juntamente com a cultura científica no processo de formação das pessoas e ao papel destacado que aponta para a filosofia nesse processo.

Metodologia.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a da pesquisa bibliográfica que envolveu os seguintes procedimentos: identificação das obras a serem analisadas; leitura e análise das obras selecionadas, produção de textos relativos aos capítulos do presente trabalho e redação final.

Plano da dissertação.

A dissertação, na sua apresentação final está assim organizada: uma Introdução e quatro capítulos assim identificados:

Capítulo I – O que é filosofia.

Capítulo II- O papel formativo da filosofia em Antônio Joaquim Severino.

Capítulo III- O papel formativo da filosofia em Edgar Morin.

Capítulo IV- A filosofia e a formação do jovem: possíveis implicações da análise das idéias de Antônio Joaquim Severino e de Edgar Morin para o ensino da filosofia.

CAPÍTULO I

FILOSOFIA

A busca por tentar dizer o que seja filosofia foi e será uma atividade intelectual não muito fácil: há várias explicações sobre o que seja filosofia. “Quando começamos a estudar filosofia somos levados a buscar o que é. Nossa primeira surpresa surge ao descobrirmos que não há uma definição da filosofia, mas várias” (CHAUÍ, 2005:22).

Assim como Chauí, Japiassú e Marcondes expressam essa dificuldade em buscar uma definição ampla ou abrangente para a filosofia: “é difícil dar-se uma definição genérica de filosofia, já que esta varia não só quanto a cada corrente filosófica, mas também em relação a cada período histórico.” (JAPIASSÚ E MARCONDES, 1996, p.104).

A multiplicidade de concepções da filosofia manifesta sua riqueza: “Uma das riquezas da filosofia está na variedade e antagonismos de definições” (NETO E KARNAL, 2006, p. 4). Nesse sentido, nenhuma definição esgotaria a riqueza desse conceito. “Seria discutível elaborar uma definição técnica de filosofia, pois não estamos diante de um objeto claramente delimitado. No entanto, pode-se delinear essa atividade explicitando alguns parâmetros sem esgotar sua significação completa.” (SEVERINO: 2001 p.17)

Pensando assim e com a consciência da limitação de qualquer abordagem, seguem-se algumas considerações sobre o que seja filosofia. Esta abordagem é necessária seja para indicações relativas ao ensino da Filosofia, seja como ponto de partida para a análise, por exemplo, do que pensam Severino e Morin sobre o papel da Filosofia na formação do jovem do Ensino Médio.

Para isso buscamos na etimologia da palavra e na sua historicidade características particulares a essa forma de conhecimento. Quanto à etimologia, dizem Japiassú e Marcondes (1996, p.104). : “atribui-se a Pitágoras a distinção entre a *sophia*, o saber, e a *philosophia*, que seria a amizade ao saber, a busca do saber.” Nessa distinção a filosofia apresenta-se como amizade ou amor pelo saber: “filosofia significa amizade pela sabedoria ou amor e respeito pelo saber.” (CHAUÍ, 2005, p.25). Essa primeira indicação elucida duas idéias importantes para compreensão da filosofia: o gosto pelo conhecimento e a busca amorosa da sabedoria.

A filosofia nasce quando os seres humanos, ao admirarem as coisas e a existência e ao sentirem-se espantados com tudo o que observam, procuram investigar,

por conta de seus próprios recursos racionais e de uma maneira reflexiva e crítica, as coisas, sua existência e a si mesmos. Quando realizam esse exame sem se servir dos mitos ou de explicações religiosas. “A filosofia surgiu quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas.” (CHAUÍ, 2005, p.25). Assim podemos afirmar que a filosofia sempre teve a função básica de, a partir do espanto e da admiração, fazer perguntas e buscar respostas para essas interrogações. Nessa mesma direção afirma Nunes que a Filosofia envolve “o espanto, a admiração que nos provocam à busca, à conquista, à investigação. Sem estes elementos, não existe filosofia.” (Apud: GALLO, 2002, p.443). Esse ato de espantar-se, de olhar curioso sobre o que vê e o que não vê, leva o ser humano ao processo dessa busca.

O processo de busca na filosofia é infinito, pois nela o mais importante não são as respostas, mas os questionamentos. As respostas filosóficas, e elas existem produzidas historicamente, têm seu peso e grande importância na configuração das sociedades. Mas elas sempre resultam em novas indagações, que o bom espírito filosófico acolhe e trabalha sobre elas. Até porque as perguntas básicas ou fundamentais que o ser humano, quando filosofa, se coloca, não têm respostas únicas. Elas são construídas e reconstruídas, ao longo da história humana. Esses questionamentos sempre buscam ou perguntam pelos fundamentos da existência, da realidade, do conhecimento, das regras do agir, das nossas valorações, e de tantas coisas. Ora, os fundamentos sempre nos escapam. Talvez eles nem mesmo existam. Na verdade eles são construídos no contexto de cada época histórica e envolvidos por diversos aspectos desses contextos. Como a história humana é um contínuo devir que produz contextos sempre novos, variam as respostas às questões. Só que elas permanecem de alguma maneira. São questões que provocam respostas que devem ser avaliadas e questionadas. Essas questões relativas aos fundamentos ou aos aspectos fundamentais de tudo, é que são objeto específico do filosofar, como afirma Lorieri:

talvez, possamos dizer que a Filosofia é diferente das demais formas de conhecimento porque ela trabalha principalmente e prioritariamente sobre certas questões, utilizando uma maneira própria de abordá-las, tendo em vista produção de respostas que nunca se fecham, porque são continuamente questionadas. (LORIERI, 2002, p.35).

Desta afirmação pode-se inferir que o questionamento filosófico tem conteúdos específicos e, como diz o autor (2002, p. 35), tem método próprio para abordá-los. Os conteúdos dizem respeito ao que é questionado. Nesse sentido são as perguntas da filosofia relativas às coisas e à existência: “as questões filosóficas fazem parte do nosso cotidiano” (ARANHA E MARTINS, 2003, p.88). Queremos saber sobre a origem e sentido de tudo. E essa atitude é uma condição natural ao ser humano. Pois, desde pequenos até a idade adulta estamos sempre nos colocando essas questões: “crianças e jovens, enquanto pessoas põem-se questões próprias do âmbito da investigação filosófica.” (LORIERI, 2002, p.41) A Filosofia é, pois, em primeiro lugar, uma forma de saber que envolve questões específicas e uma maneira própria de proceder à investigação sobre elas.

Edgar Morin caminha na mesma direção ao dizer: “a filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também, aos grandes problemas da vida.” (MORIN, 2002, p.54). Segundo ele os conteúdos do questionamento filosófico são: os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, a condição humana e os grandes problemas da vida. Há outros, além desses, indicados na literatura da área que sintetiza preocupações, buscas e resultados das reflexões dos filósofos.

As questões, ou as perguntas próprias da Filosofia podem ser denominadas também de “questões de fundo” e que podem ser ordenadas nas grandes áreas que, tradicionalmente, têm constituído os campos de investigação da Filosofia configurando, inclusive, aspectos do currículo de cursos de Filosofia em certas universidades.

Há entendimentos diversos relativos às grandes áreas de investigação da Filosofia e às questões a elas pertinentes. Lorieri (2002, p. 54-58) faz uma indicação dessas áreas, cada qual com suas questões próprias. Sua indicação pode ser resumida conforme o que segue.

As denominadas questões de fundo podem ser reunidas em grandes temas constituindo as áreas da investigação Filosófica, tradicionalmente aceitas como tais. As questões sobre a realidade em geral e seu possível sentido constituem o campo investigativo ou a área da ontologia; aquelas sobre o ser humano e o significado de sua existência, a área da antropologia filosófica; as relativas ao conhecimento, sua importância, sua possibilidade objetiva de nos dizer verdadeiramente do mundo e de nós mesmos, a área da teoria do conhecimento; quando as questões versam sobre o processo de valoração em geral tem-se a área da axiologia; no caso das questões sobre o processo

de valoração moral, critérios e princípios que possam justificar regras de conduta, a área ou campo investigativo é denominado de ética; questões que indicam investigação sobre o processo de valoração sobre a sensibilidade humana e sobre suas manifestações, em especial as manifestações artísticas, constituem a área da estética; aquelas relativas à sociabilidade e, nela, às relativas ao poder e, por conseqüência à liberdade compõem o campo da investigação ou da área da filosofia social e política; questões relativas ao raciocínio e argumentação têm sido investigadas na área da lógica; questões relativas à linguagem, à história, ao direito, à educação, por exemplo, ensejam áreas mais específicas de investigação filosófica como: filosofia da linguagem, filosofia da história, filosofia do direito, filosofia da educação e outras.

Em suma: fazer Filosofia é realizar investigação reflexiva, crítica, rigorosa, profunda e buscando referências significativas amplas a partir de questões de fundo que envolvem aspectos básicos ou fundamentais da existência humana. A finalidade dessa investigação é produzir sentidos ou significações que possibilitam indicar caminhos de vida para as pessoas, isto é, que permitem intencionalizar as práticas humanas. Ou, como diz Loriger

A Filosofia é um grande esforço de articulação do sentido: é um “projeto” e não uma obra acabada; é uma busca perene de “algum sentido” que se dá na continuada constituição dos “sentidos” que se vai superando a si mesma na luta destes vários “sentidos” que disputam, historicamente, o “acerto” na constituição das significações e na constituição do próprio mundo humano (a par e imbricadamente nas demais determinações deste mundo humano). Ela é a busca constante, a bem-querença, o desejo amoroso da sabedoria: *Filos* (amizade, bem-querença) da *Sofia* (sabedoria): *Filosofia*. (Texto apostilado, 2007; itálicos e negritos do autor).

Não é possível, pois, dispensar o exercício do filosofar que tem uma maneira própria de ser feito. Essa maneira pode ser denominada de o método próprio do seu fazer. Ainda que haja caminhos diversos no processo do filosofar conforme as variadas tendências, há sempre algo de comum exigido no filosofar. Trata-se da exigência de uma maneira de pensar que deve ser reflexiva, crítica, sistematizada, profunda ou radical e abrangente ou contextualizada. Nesse processo prevalece o uso ou a orientação da razão que por meio da reflexão (com as características apontadas) busca explicações, entendimentos, compreensão e, sobretudo significações sobre as coisas e a existência. Razão aqui entendida como capacidade humana de organizar, sistematizar e

demonstrar de maneira clara as idéias e questionamentos. Capacidade que é aliada à reflexão. Reflexão, por sua vez, é o movimento do pensamento que pensa sobre o que se pensa, ou sobre o já pensado. É o pensamento pensando a si mesmo e pensando com cuidado o já pensado antes. Necessitamos não apenas de um processo de organização das questões e do trabalho do pensar, mas da produção de certas qualidades ou características desse pensar. Daí as características desejáveis da reflexão filosófica.

A reflexão filosófica não pode ser confundida com qualquer reflexão. Ela tem as seguintes características como afirma Lorieri (2002, p. 36): deve ser crítica, rigorosa, profunda ou radical e abrangente.

A criticidade diz respeito à avaliação das próprias idéias e crenças colocadas em questão, em crise. As pessoas precisam ser:

críticas, isto é, capazes de pôr em crise seus “achados”. Achamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não damos ao trabalho de “checar melhor”, por em crise, problematizar o que pensamos. (...) Passando por esse crisol, por esse instrumento de depuração, nossos pensamentos podem apresentar-se mais seguros. (LORIERI, 2002, p: 38).

A rigorosidade da reflexão filosófica está na organização e sistematização: “rigorosidade: isto é, sistemática, “ordeira”, ordenada, ao menos para aquilo que é importante, porque necessário.” (LORIERI, 2002, p. 38). Além do rigor intelectual no processo investigativo, inclui a exposição e demonstração clara das idéias, pois são organizadas e podem ser argumentadas através de conceitos claros.

A radicalidade do saber filosófico pode ser compreendida como a busca pelos fundamentos, como afirma Nunes: “radical, porque a situação a ser investigada deve ser posta em termos radicais, ou seja, investigada desde suas raízes, desde os fundamentos” (apud: GALLO, 2001, p. 441). É a compreensão dos conceitos, das bases de nossas afirmações e negações. Aqui podemos tomar como exemplo o filósofo Sócrates, que através de perguntas levava as pessoas de sua época ao questionamento de suas crenças. “Dessa forma, por meio de perguntas, destrói o saber constituído para reconstruí-lo na procura de definição de conceitos.” (ARANHA E MARTINS, 2003, p. 120).

Outra característica fundamental no método de investigação filosófica é a abrangência: ser abrangente é buscar uma visão de conjunto, uma visão dos fatos, das coisas, das situações nos seus contextos e por todos os ângulos possíveis. Contextos são

conjuntos de elementos relacionados entre si constituindo uma significação. O todo, neste caso, só tem essa significação devido aos elementos que o compõem, às relações entre eles e às relações deles com o próprio todo. Assim também, cada elemento só tem aquela significação naquele todo, com e naquelas relações.

nada tem significado isoladamente ou fora de algum contexto. Os contextos são como que o "berço" das significações dos diversos elementos: em cada contexto diferente, os elementos ganham significações diferentes. (...) O que parece não ser possível é a compreensão de elementos isolados de qualquer totalidade contextual e nem a compreensão, de uma só vez, de cada contexto. (LORIERI, 2002, p. 72-73).

Estas são idéias defendidas, também, por Edgar Morin em diversas de suas obras como se verá mais adiante.

A Filosofia é, essencialmente, esse esforço reflexivo, rigoroso e profundo na busca das "totalidades referenciais significativas", como diz ainda Lorieri (2002, p. 167). Isto só é possível se houver esforços para a busca da abrangência ou da totalidade dos contextos. A chamada de atenção para a busca da abrangência conforme entendida até aqui, é presença constante em vários pensadores. Paulo Freire faz até um alerta: "Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em interação, se perde o homem na visão "focalista" da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela." (FREIRE, 1975, p. 34). Severino dá a entender isso quando afirma que:

... podemos reafirmar que a forma filosófica de conhecimento se apresenta como a busca ilimitada de mais sentido, de mais significação. Transforma-se, então, a Filosofia num esforço do espírito humano com vista a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com maior profundidade possível e sempre em relação à significação da existência do homem. (SEVERINO, 1992, p. 25).

Saviani enfatiza a necessidade da abrangência ou da contextualização ao dizer: "... o problema não pode ser examinado de um modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido." (SAVIANI, 1980, p. 24). E acrescenta: "é neste ponto que a Filosofia

se distingue da ciência de modo mais marcante" (idem).

Colocadas assim as características do pensamento filosófico, é possível caminhar na direção de uma concepção, mesmo que provisória, do que seja filosofia. Iniciemos com a seguinte fala de Severino:

A filosofia é uma atividade reflexiva, na esfera dos processos cognitivos. É uma modalidade de conhecimento que se coloca ao lado de outras tantas - senso comum, o mito, a religião, a arte e a ciência - com as quais se relaciona e das quais se distingue. (SEVERINO, 2001, p.17).

A filosofia é uma modalidade de conhecimento como outras. Juntas, elas tentam compreender a realidade. Cada uma com sua especificidade, ainda que todas sejam formas de conhecimento. No caso da Filosofia, a especificidade está no seu conteúdo e no seu método, conforme apresentado até aqui. Na busca de um melhor entendimento do que seja filosofia faz-se necessário situá-la dentro de um campo maior que é o do conhecimento e de suas variadas formas. É o que se buscará a seguir.

1.2. Conhecimento e suas formas.

Os seres humanos são originariamente dotados do desejo de conhecer. Essa dimensão humana se manifesta através das perguntas que os homens vão colocando sobre si mesmos e sobre a realidade à sua volta. “Diante das incertezas e dúvidas que surgem em sua existência, o homem, põe-se a perguntar e a procurar respostas aos desafios naturais e históricos que lhe surgem.” (NETO E KARNAL, 2005, p.8). As respostas aos desafios naturais e históricos construídos e acumulados pelos seres humanos são denominadas de conhecimento. É o que denominamos de conhecimento. O termo conhecimento pode indicar tanto o processo de produção de entendimentos e explicações, quanto o produto desse processo: ou seja, os denominados conhecimentos acumulados pela humanidade. Tanto o processo do conhecer, quanto os seus conhecimentos como produto desse processo, é produzido e organizado pelos seres humanos situados em um tempo e contexto histórico. O conhecimento é produto da consciência humana, mas de uma consciência situada social e historicamente. Por esse motivo todo conhecimento humano carrega as marcas de seu tempo e dos interesses de cada época.

Para que haja conhecimento é necessário alguém que conhece, ou seja, o sujeito do conhecimento. E é também necessário que haja algo que se conheça, isto é, objeto do conhecimento, que pode ser qualquer coisa. E é necessário que se estabeleça uma relação de busca de entendimento do objeto por parte do sujeito. Pensando assim pode-se dizer que conhecimento é uma relação que se estabelece entre o sujeito humano que conhece, ao qual denominamos de sujeito cognoscente, e algum objeto possível de ser conhecido, ao qual denominamos de objeto cognoscível. Nessa relação o sujeito constrói ou produz explicações sobre o objeto possibilitando-lhe entendimento, esclarecimento, compreensão e indicações de como relacionar-se com ele.

“A palavra conhecimento vem do Latim: *cognoscere*: procurar, saber, conhecer.” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p.50). O ser humano procura saber; procura entendimentos e explicações. O conhecimento é o conjunto de explicações que os seres humanos produzem para compreender, esclarecer e entender a realidade, ou seja, é o processo de procurar saber sobre tudo. “O conhecimento é o esforço do espírito humano para compreender a realidade.” (SEVERINO, 2001, p. 19). Nesse sentido, as formas de entender a realidade são múltiplas, pois “os homens reagem de formas variadas para explicar sua posição diante do mundo” (NETO E KARNAL, 2005, p.8). Eles constroem assim, vários tipos de entendimentos que são formas variadas de conhecimento como o mito, a religião, a arte, o senso comum, a ciência e a filosofia. Em todas essas formas está presente o desejo de ter recursos para compreender e dar sentido e significado para a existência humana e para a realidade como um todo.

A seguir algumas idéias sobre as várias formas de conhecimento. Isso pode auxiliar na caracterização do conhecimento filosófico.

Mitos são explicações que envolvem dados de realidade e elementos fantasiosos. A elaboração mitológica é sempre coerente e é um esforço da mente humana para explicar fenômenos tanto sociais como naturais e o próprio ser humano. As comunidades “primitivas” encontravam nas explicações mitológicas o sentido sobre as origens das coisas, da realidade, do universo, do bem, do mal, das questões sociais e do ser humano. “O mito é uma das primeiras manifestações de conhecimento da humanidade: é uma forma de explicar suas origens.” (NETO e KARNAL, 2005, p.9). Essas explicações míticas sobre o mundo expressam “o desejo humano de dominar o mundo, afugentando a insegurança, os temores e a angústia diante do desconhecido e da morte” (ARANHA e MARTINS, 2003, p.72).

O homem primitivo vivia num contexto histórico no qual se sentia existindo em

uma realidade dividida entre os deuses, considerados forças supremas e dominadoras, possuidores do conhecimento e da sabedoria e os mortais, seres humanos fracos e desprovidos de conhecimento. Os seres humanos encontravam nos deuses força para superar os medos e os desafios. Esses medos e desafios tanto eram os internos que faziam parte da natureza humana, como a morte, como também os externos frutos da relação com a natureza, por exemplo, o mar e a floresta. A vida na comunidade primitiva era marcada pelos ritos, ou seja, uma ação repetitiva que trazia presente o mito, marcada por referência e culto aos deuses. Essa atitude dava ao homem primitivo segurança para enfrentar os perigos e desafios da natureza e da vida humana.

Outra modalidade de conhecimento é a **religião**: “a forma de conhecimento religiosa possui uma sistematização e organização aceita por aqueles que têm fé em determinada crença” (NETO e KARNAL, 2005, p. 9) Elas são conjuntos doutrinários que expressam maneiras de entender a vida, o mundo, as ações e o ser humano. Apresentam entendimentos e explicações normalmente atribuídos a alguma divindade que os teria revelado aos seres humanos. As religiões têm adeptos e as suas lideranças as apresentam às pessoas convidando-as a darem crédito ao que afirmam. Dar crédito é crer, é ter fé. A compreensão e o sentido da realidade são dados pelo conjunto de explicações doutrinárias da religião. Como tal, não admitem contestações: daí dizer-se que as religiões formam conjuntos doutrinários dogmáticos.

O conhecimento do **senso comum** é aquela forma de conhecimento que todas as pessoas têm e que é produzida nas relações costumeiras do dia a dia que essas pessoas estabelecem entre si e com as coisas, com os fatos ou com as situações; “é um conhecimento do dia-a-dia, que não exige maior aprofundamento, investigação ou análise. É um conhecimento superficial e imediato” (NETO e KARNAL, 2005, p.10). Pode-se dizer assim: é o tipo de conhecimento que produzimos no cotidiano com tudo aquilo com que entramos em contato. Ou seja, lidamos ou tratamos praticamente com muitas coisas, objetos, fatos, situações, pessoas, diariamente tendo em vista resultados; a partir daí produzimos nossos entendimentos ou nosso conhecimento bastante próximo a essa realidade prático-utilitária. Nós usamos ou utilizamos tudo isso: e, ao fazê-lo, nós produzimos idéias, concepções, interpretações, julgamentos, entendimentos e explicações. Na verdade, às vezes produzimos e às vezes adotamos idéias ou interpretações ou julgamentos vindos de outras pessoas ou vindos dos meios de comunicação. Como é um conhecimento produzido assim, ou adotado dessa forma, ele é uma forma de conhecimento não muito bem analisada ou estudada por nós. Daí,

apesar de ser a forma de conhecimento que nós mais utilizamos, é uma forma de conhecimento, em geral, superficial, produzida sem muito cuidado ou método, sem análises críticas e um tanto fragmentado, isto é, sabe-se das coisas, dos fatos, das situações, das pessoas, não de maneira completa e orgânica, mas por fragmentos que produzem uma interpretação da realidade com base em impressões superficiais e parcelares.

É um conhecimento construído “ao sabor das circunstâncias” e, por isso mesmo, sem obedecer a algum método (é ametódico); não é muito bem ordenado ou sistematizado (é assistemático); não é profundo (é, em geral, superficial); não é examinado constantemente, isto é, não é costumeiramente submetido à crítica, a exame rigoroso de suas “verdades” (é acrítico); através dele sabemos muito, não de maneira completa e orgânica, mas por fragmentos que não se ligam muito bem uns com os outros (é fragmentado).

Mas é, ao mesmo tempo, um conhecimento que carrega um núcleo de segurança ao qual chamamos de bom senso. É devido a este núcleo de bom senso que conseguimos ter noções corretas sobre muitas coisas e orientações seguras a respeito de como agir em muitas ocasiões.

Onde está o risco dessa forma de conhecimento? Em algumas de suas características, especialmente nas seguintes: assistematicidade, superficialidade e acriticidade. Sendo assim, é desejável que somemos a ele outras formas de conhecimento que possam superar, ao menos em parte, esses seus aspectos negativos. Os conhecimentos científico e filosófico podem ser de grande ajuda.

Outra forma é o conhecimento artístico. “As diferentes formas de manifestações artísticas também constituem uma maneira de explicar o mundo e uma linguagem das sociedades” (NETO e KARNAL, 2005, p.13). Todas elas buscam expressar, de algum modo, o que é a realidade. Elas são manifestações de como sentimos tudo, isto é, nós mesmos e o que ocorre em nós e conosco; os outros e o que ocorre com eles; os seres todos e o que ocorre com eles; as relações que captamos: tanto as que ocorrem conosco, como as que ocorrem com os outros, como as que ocorrem na natureza, por exemplo. Tudo o que pode ser sentido por nós é objeto de nosso conhecimento artístico e pode ser expresso de alguma forma. Tudo o que pode ser sentido. Sentir é a palavra-chave para designar o artístico em todo ser humano. Sentir: ser capaz de sensibilizar-se. Ser capaz de se deixar afetar por tudo e ser capaz de elaborar uma interpretação dessa sensibilização. E ser ainda, capaz de manifestar essa sensibilização. Através dessa

sensibilização captamos a realidade de certa maneira e a compreendemos de certa maneira que não é a mesma das demais formas de conhecimento e que, juntada a elas, nos permite maior e melhor compreensão de tudo. A palavra vinda do grego que indica essa capacidade de sensibilizar-se é a palavra estética.

Por fim a ciência, ou as ciências, pois há várias, como um tipo de conhecimento. “Ciência, no singular, refere-se a um modo e um ideal de conhecimento (...). Ciências no plural referem-se às diferentes maneiras de realizações do ideal de científicidades” (CHAUÍ, 2005, p.226). Quanto à definição sobre o que seja ciência é difícil em uma única explicação, dadas as várias definições e mudanças que esse termo sofreu. Mas é comum afirmar que “Ciência é uma forma de explicação racional, possui método e pretende ser profunda em suas explicações” (NETO e KARNAL, 2005, p.12) Algumas se dedicam mais especificamente a estudar os seres humanos e o que eles fazem. São as chamadas “ciências humanas”, entendendo que toda ciência é humana, pois é produzida pela atividade humana, mas estas recebem essa nomenclatura por se dedicarem especificamente ao estudo dos seres humanos e suas ações como: a Sociologia, a História, a Geografia, a Psicologia, a Antropologia e outras. Mas há também olhares das ciências não denominadas de humanas, que buscam entendimentos sobre o ser humano ou sobre o que ocorre com ele. Vejam-se, por exemplo, a Biologia, a Química e a Física.

A ciência é uma forma de conhecimento que vai além da forma de conhecimento do senso comum. O senso comum por ser um conhecimento produzido de maneira livre, espontânea e sem nenhuma exigência metódica, é considerado como um conhecimento superficial, ingênuo e carregado de enganos. Já o conhecimento científico por ser uma forma de conhecimento fundamentada na pesquisa, na investigação que segue rigorosamente um método, é considerado uma forma de conhecimento que pode dar mais garantia de verdade ao que afirma. No dizer de Chauí a ciência é uma forma de “conhecimento que se baseia em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional.” (CHAUÍ, 2005, p. 220)

De acordo com ela e outros autores, estas são algumas das características da ciência que são opostas às do conhecimento do senso comum:

- sistematicidade, ou utilização de um método rigoroso de investigação; é metódico.
- profundidade, isto é, que não permanece na superfície do que estuda; é profundo.

- criticidade, isto é, que examina continuamente as suas descobertas para obter maior garantia de sua veracidade; é crítico.
- generalidade, ou busca das relações que articulam os elementos e os fenômenos entre si; é não fragmentado.

É mesmo possível produzir um conhecimento assim, com estes atributos e que garanta ao ser humano se não segurança total, pelo menos uma segurança razoável?

Esta pergunta pode ter duas respostas. A primeira diz que sim, é possível encontrar na ciência afirmações que são verdadeiras. E a segunda diz que não, pois há afirmações do conhecimento científico que não apresentam total segurança. Esse segundo posicionamento enfatiza que a ciência é uma forma de conhecimento que apresenta certa garantia de verdade quando comparada com outras formas de conhecimento, mas que não pode oferecer garantia absoluta para suas afirmações. O conhecimento científico apresenta, pois, garantias de verdade em parte de suas afirmações, mas também exhibe limitações. É um conhecimento produzido pela mente humana que é limitada assim como o é o ser humano. A busca pelo conhecimento verdadeiro é uma batalha humana constante no âmbito do conhecimento científico esta é uma batalha cada vez mais dificultosa.

A filosofia, como uma forma de conhecimento, partilha com as demais a busca pelo saber e tem o ideal da veracidade para suas conclusões. Mas sabe que é um ideal sempre difícil. Procura ser uma forma de conhecimento rigorosa, profunda e crítica como o é o conhecimento científico. Mas, de modo especial é uma forma de conhecimento que investe no processo reflexivo e na busca da produção de significações ou de sentido para a existência humana e para a realidade como um todo. Como já foi dito busca visões de conjunto ou visões de totalidade. Daí dizer-se que é uma maneira abrangente de pensar que procura contextualizar ou levar em conta as relações nas quais tudo está de alguma forma envolvido. Há uma grande diversidade de definições sobre a Filosofia. A característica comum nas várias definições é que o conhecimento filosófico é apresentado como um caminho ou processo de amor e amizade pelo saber ou pela sabedoria que é resultante do desejo humano de conhecer a si mesmo e a realidade em sua volta e de constituir sentido para ambos. Esse processo é uma busca constante de sentido e, ao fazê-lo, a humanidade produz referências, produz princípios, produz critérios sempre situados historicamente. Referências, princípios e critérios são indicações de caminhos a seguir. Assim o são as referências e princípios políticos: eles se tornam referências para as decisões relativas à organização da vida em

sociedade. Variam para cada época e muitas vezes de cultura para cultura. Mas têm peso na orientação de como viver em comum. O mesmo se dá com relação aos costumes ou à moral. As regras de conduta pautam-se em referências, princípios e critérios do campo da Ética que, ao mesmo tempo pensa sobre o fato de existir morais. Há referências, princípios e critérios na produção de conhecimentos. A partir deles julga-se da importância do conhecimento, avaliam-se as suas diversas formas e indicam-se critérios de verdade. Não há outra forma de conhecimento que se dedique de maneira especializada a estas tarefas ao mesmo tempo necessárias e fundamentais. Daí a importância da Filosofia.

1.3. Importância da Filosofia

Severino destaca que desde suas origens, a tradição filosófica e cultural do Ocidente sempre priorizou a teoria ao se referir à significação dos fenômenos e eventos da realidade.

Teoria entendida e exercida como simples jogo combinatório de idéias, dimensão privilegiada e prestigiada como uma esfera autônoma, desenvolvendo-se no mundo inteligível, como se fosse uma atividade situada numa dimensão qualitativamente superior às atividades práticas desenvolvidas no mundo sensível, marcado pela contingência. (SEVERINO, 2001, p.7).

Essa separação da atividade teórica e da atividade prática tem possibilitado uma visão dicotômica no olhar valorativo do ser humano. Atividades teóricas, para certos entendimentos, têm sido consideradas mais importantes do que atividades práticas. Já no contexto da modernidade, na sociedade capitalista, a vida produtiva e prática tem sido considerada mais importante. Nesse cenário de uma cultura utilitarista, tecnicista e pragmática o conhecimento que não represente uma função prática não tem valor. Pensando assim, a própria filosofia considerada pela tradição como uma atividade ligada à vida intelectual, e, portanto teórica, não teria lugar nessa cultura utilitarista.

Essa visão tem gerado muitas perguntas sobre a utilidade da filosofia. Perguntas não vêm do vazio e nem são inocentes. Elas são formadas e constituídas dentro de um mundo cultural e por esse motivo revelam e manifestam os interesses dessa cultura. Sendo assim, cultura utilitarista faz perguntas utilitaristas. Esta “mania” é resultado de

um processo histórico que levou as pessoas a pensarem dessa forma. É essa tradição que nos leva a perguntar sobre a utilidade da filosofia.

Segundo Aranha e Martins (2003, p. 90) “vivemos em um mundo marcado pela busca de resultados imediatos do conhecimento”. Nesse sentido é dada maior importância aos conhecimentos que apresentam resultados concretos e práticos, ou seja, o estudo da matemática, as pesquisas científicas. Os outros conhecimentos como filosofia e artes são desvalorizados porque não apresentam resultados imediatos e concretos. Pois a atitude de se afastar do imediato é uma das características do saber filosófico: “é a filosofia que dá o distanciamento para avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam.” (ARANHA E MARTINS, 2003, p. 90). Isso não deveria ser considerado negativo, pois é justamente o distanciamento que permite nossa aproximação com os aspectos fundamentais da vida. A transcendência vem daí: vem da possibilidade de não nos confundirmos com o mero vivido. Isso gera visões de maior prazo para além da pura imediatividade. “Portanto, a filosofia é a possibilidade da transcendência humana, ou seja, a capacidade de superar a situação dada e não escolhida.” (ARANHA E MARTINS, 2003, p. 91). Ela resgata o dinamismo perdido quando nos fixamos nas coisas já dadas e paradas. Pela reflexão o ser humano aparece como ser de projeto e liberdade. Isso é vida humana. A filosofia ajuda nisso. Nesse sentido, a utilidade da filosofia estaria na capacidade de levar as pessoas a pensar por si mesmas, para não deixar ser guiados cegamente por idéias, crenças e preconceitos.

1.4. Necessidade da Filosofia

A situação histórica atual da humanidade é marcada pela maneira de pensar ocidental. Com ela pensa-se o ser humano, a realidade em geral, a vida social, o poder, os vários tipos de moral, o conhecimento, a arte, a linguagem, a História. Daí os sentidos ou significados que se tornam hegemônicos, constituindo-se muitas vezes como ideologia. Um exemplo histórico é a ideologia liberal: é dentro dela e do seu interior que são veiculados os significados ou os sentidos para tudo o que se refere à existência humana e à realidade da qual a existência humana faz parte, sendo por ela constituída e constituindo-a. É uma referência global, assim como foi a visão teológico-filosófica da Escolástica para a Idade média.

Se é verdade que as referências hegemônicas de nossa época foram elaboradas por uma filosofia que se tornou ideologia, é urgente e necessário que as pessoas tenham uma compreensão dela e desenvolvam em si mesmas a capacidade de examiná-la reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente: ou seja, com o auxílio e com os recursos da abordagem filosófica. Assim as pessoas terão condições de aderir, ou não, a estas referências com clareza. Ou as pessoas fazem esta análise e decidem se querem, ou não, essas referências, ou elas as terão como impostas. A imposição é possibilitada pela força da persuasão publicitária e ideológica e pela falta de condições de análise filosófica à qual as pessoas são condenadas. Não tem sido permitido que as pessoas possam aprender a filosofar e nem que elas possam ter acesso às diversas produções filosóficas para, a partir daí, aprenderem a filosofar. Não são criadas condições, especialmente nas escolas, para que as pessoas possam aprender a analisar posicionamentos filosóficos que têm grande influência na maneira de pensar e de agir de todos. Muitas vezes não é permitido às pessoas, mesmo tendo acesso ao pensamento dos grandes filósofos, colocá-los em questão.

O filosofar precisa ser permitido e precisa acontecer no processo educativo porque é necessário que todas as pessoas participem da construção das referências que indicam sentidos para suas vidas. Todas as pessoas têm o direito de participar dessa construção: caso contrário nega-se a elas a condição de sujeitos. Tornam-se objetos. E quando isso ocorre perdem sua condição de sujeito e passam à condição de assujeitadas aos poderes ideológicos dos outros. Filosofar é uma necessidade. Uma necessidade e não uma inutilidade como muitos querem fazer crer, pois este discurso da inutilidade da Filosofia é conveniente aos mais diversos interesses de dominação presentes nas várias sociedades. A Filosofia é necessária e muito útil como diz Chauí:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o

mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.
(CHAUÍ, 2005, p. 18)

Os seres humanos buscam pelas significações para situar nelas suas experiências singulares de vida humana. São significações dadas em cada cultura e são oferecidas para uma aceitação dócil e submissa. Quando isso ocorre estamos na situação de uma educação “domesticadora” conforme a denomina Paulo Freire de (1987).

A proposta de ensino da Filosofia nas escolas, para todos os estudantes de todas as classes sociais tem em vista possibilitar a luta contra a domesticação das consciências. Torna-se necessária uma educação para o filosofar que mantenha nos jovens o interesse pelas questões fundamentais e que os auxilie na melhor forma de colocá-las e de buscar suas próprias respostas para elas. Eles necessitam e, por necessitarem, têm o direito, de aprender a ser rigorosos, radicais e abrangentes na análise dessas questões e na análise das respostas com que se defrontam no seu cultural.

Lipman é um pensador de nossos dias que defende o valor educativo da Filosofia. Ele assim diz referindo-se à importância de uma educação filosófica para as crianças: “A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas”. (LIPMAN, 1990, p. 13) Isso vale, com certeza, para os jovens. Crianças e jovens devem poder descobrir por si mesmos os ideais que lhes são apresentados em sua cultura, se forem criadas condições para que os estudem, analisem e investiguem e os coloquem sob a mira de exames rigorosos. Só assim elas poderão não ser passivas frente a eles e sim ativas na construção de referências significativas para suas vidas. A superação da passividade e do acomodamento pode ser um bom resultado do ensino da Filosofia, conforme diz Lipman.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porque de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN et al., 1994, p. 55).

Desenvolvimento da capacidade para a busca, a análise e a participação na produção de significados para suas vidas, propõe Lipman. “Sensibilidade para a compreensão da existência” como aspecto necessário da formação humana de crianças e jovens, diz Severino (2002b, p. 185). Formação, como ele diz, “É o amadurecimento, o desenvolvimento dos estudantes como pessoas humanas.” (idem). O que significa desenvolver a subjetividade com as suas variadas formas de sensibilidade: sensibilidade ou percepção de conceitos; sensibilidade relativa aos valores morais e estéticos, aos valores políticos, etc., como já apontado anteriormente. Pois, é “esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos.” (idem, p. 185). Dimensão subjetiva que

É a capacidade que temos de poder identificar, de atribuir sentidos ou significações às coisas e situações e de poder agir de acordo com esses sentidos e não mecanicamente por força dos instintos ou de outros fatores físicos, químicos, biológicos, psíquicos, ou melhor, a capacidade de sobrepor a esses fatores naturais um elemento diferenciado, um motivo significador, que dá sentido a nossos atos. (SEVERINO, 2002b, p. 186).

Se toda forma de educação visa à formação humana e esta implica a capacidade de atribuir ou produzir significações e a filosofia é a forma de conhecimento específica para tal produção, deve-se concluir pela sua necessidade no processo educacional. “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação de pessoas, do ensino fundamental ao superior.” (SEVERINO, 2002b, p. 187).

CAPÍTULO II.

FILOSOFIA E SEU PAPEL FORMATIVO NO PENSAMENTO DE ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO.

Este capítulo tem como finalidade refletir sobre o conceito de filosofia, de formação e sobre a função formativa do conhecimento filosófico em algumas obras de Antônio Joaquim Severino. Para tanto será feita uma apresentação do autor e uma análise do que diz sobre filosofia, como também o conceito de educação para, em seguida, procurar entender o que diz sobre formação e sobre o papel formativo do conhecimento filosófico.

2.1. Vida e obra de Antônio Joaquim Severino.

Pensador brasileiro que tem grande importância no campo da Filosofia da Educação e nos debates relativos à importância e necessidade do ensino da Filosofia. Sua vida de estudos acadêmicos está marcada por experiências tanto no Brasil quanto no exterior, mais precisamente na Bélgica e em Roma.

Na Bélgica, no ano de 1963, licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain. Nessa mesma Universidade cursou o mestrado, apresentando dissertação com o seguinte título: *La critique de la notion de démocratie chez Emmanuel Mounier*.

De volta ao Brasil em 1966, tornou-se professor de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Nela, em 1972, concluiu o doutorado defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier. Na PUCSP ocupou diversos cargos acadêmicos como o de Diretor Geral do Centro de Educação, Vice-Reitor Acadêmico e Vice-Presidente da Pós-Graduação. Orientou um grande número de mestres e doutores que atuam nas mais diversas universidades brasileiras especialmente na área da Filosofia da Educação e do Ensino de Filosofia. Suas idéias têm grande influência no meio educacional brasileiro.

Exerceu também atividades docentes e de pesquisas em diversas instituições de ensino superior salientando dentre elas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade das Faculdades Associadas do Ipiranga e Universidade de São Paulo onde atualmente é professor titular na Faculdade de Educação. Desenvolve trabalhos de ensino e pesquisa no âmbito da Filosofia da Educação, com destaque para as questões relacionadas à epistemologia da educação, às

temáticas concernentes à educação brasileira e ao ensino da filosofia.

Dentre suas obras, destacam-se: *Metodologia do trabalho científico*, (23 ed, Cortez, 1975); *Educação, ideologia e contra-ideologia* (EPU, 1986); *Métodos de Estudos para o 2 Grau* (Cortez, 1987, 1996); *A filosofia no Brasil* (ANPOF, 1990); *Filosofia da Educação* (FTD, 1995 e 1998); *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação* (Vozes, 1999); *Filosofia da Educação: Construindo a cidadania* (FTD, 1994) e *Educação, sujeito e história* (Olho d'água, 2001).

Publicou vários artigos sobre temas de filosofia da educação e sobre o ensino de Filosofia. Citam-se dentre eles: Proposta de um universo temático para investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. (1993). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico (2000); A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação (2006) A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação (2006). A razão de ser da filosofia no Ensino Superior. (ENDIPE, 2004)

Escreveu diversos capítulos de livros que tratam do ensino da filosofia: O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, S.; DANIELON, M.; CORNELLI, G.. (Org.). Ensino de Filosofia. Ijuí-RS: Editora Unijui, 2004, v., p. 101-112. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (Org.). Ensino de Filosofia: perspectivas. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. , p. 183-194.

2.2. Filosofia

Na obra *Educação, sujeito e história* (2001), Severino apresenta idéias sobre o que seja filosofia e sobre dificuldades quanto à sua definição, uma vez que uma das características da filosofia é não ter um único objeto de estudo. Ela, desde sua origem, comporta variedades de formulações e definições sobre inúmeros objetos, questões e problemas. Essas definições variam não só de filósofo para filósofo, como também nos diferentes períodos históricos.

Severino diz que a filosofia é uma modalidade de conhecimento como tantas outras. Modalidades que não são isoladas. Nenhuma é melhor do que a outra: elas se relacionam, mas cada uma tem suas especificidades.

Em seguida apresenta uma idéia que diz respeito ao sentido do termo filosofia. Ele não utiliza a palavra filosofia para indicar um sistema de idéias historicamente realizado e configurado e nem para indicar preferência por uma determinada teoria.

Afirma: “Refiro-me ao processo do filosofar, à atividade intelectual que os seres humanos desenvolvem e que serve de base para a produção de expressões culturais específicas.” (idem: 18).

Mesmo partindo dessa escolha, Severino expressa que aqui se estabelece um problema, pois não basta dizer que filosofia é uma “modalidade de conhecimento”, “atitude reflexiva” ou “compreensão da realidade”. A dificuldade está em definir o que seja conhecer e compreender. Discutir a filosofia como processo de conhecimento é investigar o próprio conhecimento. Realizar essa investigação é basicamente buscar entender como se dá o conhecimento do mundo real e em que se fundamenta esse processo de conhecer.

2.3. O filosofar e o conhecimento

O autor parte da idéia de que conhecer é natural ao ser humano: “conhecer é uma atividade original que se confunde com a vida” (idem: 19). Conhecer, então, é uma atividade humana, intimamente ligada com a própria existência. “... conhecer é um impulso como que natural e instintivo no sentido que ele brota espontaneamente, confundindo-se, na sua origem, com o próprio impulso da vida.” (SEVERINO, 1992, p. 19). Por esse motivo Severino afirma que: “não é, pois, necessário “justificar” o conhecimento, uma vez que isto coincidiria com a justificativa do próprio homem” (Idem: 19).

O homem, ao estar no mundo, busca meios e estratégias de vida. Ele busca sobreviver. É com essa intenção que o ser humano ao entrar em contato com a os desafios naturais e históricos, busca meios para enfrentá-los. É dessa relação que surgem as explicações humanas sobre a realidade.

Essas explicações construídas pela mente humana dão aos fatos e objetos uma “segunda” realidade, ou seja, uma dimensão humana. Pois ao representar mentalmente as coisas, estas deixam de ser meramente objetos brutos e passam a ter uma dimensão simbólica. É por meio dessa dimensão simbólica que se dá a compreensão, como expressa o autor: “Essa compreensão se dá mediante uma atribuição de sentido, de significação que por sua vez, ocorre por meio da explicação de nexos entre os objetos e as situações” (SEVERINO, 2001, p.20).

A compreensão atribui sentido e significado às ações humanas e aos fenômenos naturais. Os conceitos de sentido e significado são essenciais para entender o que seja o conhecimento em geral e a própria filosofia em particular. De uma forma abrangente,

Severino explica que o conhecimento é a busca do espírito humano para compreender a realidade na sua totalidade e que “a filosofia também se constitui como uma forma peculiar desse esforço do espírito humano na busca de compreensão, do sentido das coisas.” (SEVERINO, 1992, p. 22).

Ele explicita, assim, o que entende por sentido e significado: “Tais conceitos são tomados como conteúdos articuladores de nexos que são efetuados no plano da subjetividade.” (SEVERINO, 2001: 20, nota n. 6). Nexos, nesse sentido, são as ligações que o sujeito que conhece constrói ou produz a respeito dos objetos a serem conhecidos. Essas ligações é que garantem a construção do conhecimento no plano da subjetividade. Pois os seres humanos não se apropriam do conhecimento como máquinas. Pelo contrário, as relações do sujeito humano com tudo o que existe na realidade são mediadas pelo simbólico, deixando de ser meros objetos para ganhar sentido e significado.

Severino destaca que outro aspecto importante nessa relação de produção de conhecimento é a intencionalidade. A intencionalidade é a própria participação do sujeito. “Graças à intencionalização apreendemos o sentido das coisas e temos delas uma “compreensão”, uma explicação.” (Idem:20, nota 6). O ser humano age sempre orientado para determinados fins, sejam eles conscientes, ou não. Um dos papéis formativos da Filosofia será o de auxiliar na análise crítica de intenções que são assumidas como próprias, mas que podem ser (e o são com frequência) resultado de influências ou mesmo de imposições.

Nesse sentido, quando falamos de conhecimento, é importante essa compreensão para além de uma relação simplesmente utilitária do sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Como dito acima, o sujeito não apreende as coisas de maneira mecânica. Pelo contrário, o objeto é reconstruído pelo sujeito significativamente.

Com essa afirmação Severino, não está dizendo que o objeto do conhecimento é pura construção do sujeito conhecedor. O que ele defende é que as coisas só têm sentido quando nos damos conta delas subjetivamente.

Qualquer hipótese sobre o mundo depende radicalmente de uma subjetividade apreendedora. Isso não significa que o mundo objetivo seja criado pelo ato de apreensão do sujeito, mas que, para este, o real só tem sentido na medida em que se dá conta dele subjetivamente. (SEVERINO, 2001, p. 23).

Por ser um processo dependente de funções subjetivas, acrescenta o autor, o conhecimento encontra uma barreira quanto à legitimação de sua fundamentação. Qualquer busca por fundamentar o conhecimento precisa levar em consideração essa participação da subjetividade humana. Subjetividade que, além de sua dimensão racional, envolve outros aspectos próprios de um ser que também deseja e sente. “Agora a subjetividade passa a ser considerada como uma esfera mais abrangente, envolvendo aspectos e dimensões não especificamente racionais e que são relevantes na própria ordem do conhecimento” (SEVERINO, 1992, p: 37-38).

Tanto a filosofia quanto a ciência enfrentam essa dupla dificuldade. A fundamentação do que se afirma e se pensa é dada por este sujeito com estas características. Toda referência como fundamento para o conhecimento é uma construção humana que parte sempre da própria elaboração da mente humana. De qualquer forma, porém, a produção do conhecimento é uma necessidade humana. Filosofia é uma forma de conhecimento que responde à necessidade de produção de significações ou de referências significativas.

Severino diz isso em *Educação, sujeito e história* (2001), especialmente no Capítulo 1 e o reitera em texto apresentado no XIV ENDIPE (2006) no qual afirma ser “finalidade intrínseca da atividade filosófica” o “esforço de elucidação dos sentidos da existência humana historicamente situada.” (2006, p. 10). Isso gera uma dificuldade para se entender o papel desta modalidade de conhecimento, pois é assim que ele entende a filosofia, que deve se pautar, como todo conhecimento por finalidades práticas para o existir humano. Ou seja, construção de sentido tem finalidades práticas? Teria esta modalidade de conhecimento alguma utilidade?

2.4. Filosofia e construção de sentido.

Para Severino a filosofia é uma forma de conhecimento e, em relação a isso, afirma que “... se a filosofia é uma modalidade de conhecimento, também ela deve justificar sua pragmaticidade” (SEVERINO, 2001, p. 32), ou seja, sua relação concreta com a vida prática das pessoas. Pragmaticidade, para ele, tem o sentido de algo muito próximo da ação e que dá mostras de estar ligado a efeitos ou utilidades. Nas suas palavras: “Dizemos que uma atividade é pragmática quando ela é útil, tem um efeito prático, concreto, aplicável à ação, ao contrário de uma atividade puramente especulativa” (Idem: 22). O conhecimento é, por certo, uma atividade humana. A

Filosofia, como conhecimento, é uma atividade, mas, muitas vezes ela é tida como uma atividade puramente especulativa. Daí as dificuldades, segundo ele, de ser visualizada alguma pragmaticidade na Filosofia como se pode mostrar a seguir.

A primeira dificuldade nos é dada na própria maneira de entender a Filosofia culturalmente. “o conhecimento que a cultura caracteriza como filosófico se impõe como uma forma peculiar do espírito humano em busca do sentido das coisas.” (idem 32). Essa definição coloca a filosofia como sendo uma forma de conhecimento especulativa, que nada tem a ver com a realidade, com a vida concreta das pessoas. Assim sendo, como legitimá-la? Como garantir que a filosofia não seja uma ilusão e um delírio da mente humana?

As outras modalidades de conhecimento como o senso comum, a religião, e a ciência não apresentam essa dificuldade relativa à sua pragmaticidade.

No senso comum a pragmaticidade é mais evidente, pois esse conhecimento é imbricado na experiência de tal maneira a não exigir uma reflexão profunda. Nessa forma de conhecimento não há um distanciamento da realidade vivida: “o senso comum é forma de consciência cuja continuidade com as estratégias do instinto na sua busca de recursos é clara e patente, dando bem conta de sua natureza pragmática” (SEVERINO, 1992, p. 23).

Na religião também é evidente esse caráter prático. As práticas religiosas estão ligadas com a vida social e se manifestam no universo de vivências psíquicas dos grupos sociais “Também as expressões religiosas, no que têm de especificamente religioso, encontram fundamentos nas exigências do existir social dos homens e se inserem no universo psíquico dessa existência coletiva” (Idem: 23).

A ciência é a própria expressão desse universo prático do conhecimento. Conforme diz Severino (2004, p. 24)

A ciência é saber explicativo do mundo diretamente voltado para a atividade transformadora que o ser humano exerce sobre a natureza, em função do processo de adaptação/desadaptação, visando a sua própria sobrevivência, a produção dos meios da existência e a reprodução da espécie como um todo. A ciência explica, desvendando os nexos causais entre os fenômenos mas essa explicação é voltada muito diretamente para o fim de dotar o homem de uma capacitação técnica de intervenção sobre o mundo. (...) a ciência potencializou a técnica e esta, a indústria, acarretando profundas transformações no mundo natural e mesmo no mundo social.

Já com a Filosofia a dificuldade é grande. Por ela ser uma atividade abstrata e especulativa, parece que, de imediato, não está ligada com a vida prática. Ao se mostrar como uma atividade que utiliza preponderantemente o método reflexivo há a impressão de que o filósofo se distancia da realidade vivida e do imediato. Esse distanciamento, aliás necessário para o filosofar, parece tirar a importância prática da filosofia. Daí a questão colocada pelo autor: “Como legitimar a consciência filosófica e sua prática?” (SEVERINO, 2001, p. 33).

Antes de responder a esta questão ele deixa clara a idéia que “a pragmaticidade da filosofia não é da mesma natureza que a científica.” (idem: 34). Embora também a ciência busque sentido para os fatos e a realidade, ela o faz na dimensão explicativa. A explicação científica busca objetividade e para isso é necessária uma neutralidade do cientista. O uso do método na ciência busca, de certa forma, esse distanciamento da e, ao mesmo tempo, um grande envolvimento com a realidade. Já a filosofia atribui sentido pela compreensão “Compreender é, pois reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade experienciada a partir do próprio processo vital” (SEVERINO, 1992, p. 25).

O possível relacionamento da filosofia com as exigências do sobreviver e com as necessidades imediatas dos homens não se faz claro e é de difícil entendimento. Encontramos dificuldades em perceber a necessidade, a finalidade e a utilidade do conhecimento filosófico.

Com efeito, sua prática envolve um distanciamento sistemático do vivido, exigindo uma postura metódica para tratar de suas manifestações, sem a preocupação de encontrar soluções imediatas para seus aspectos problemáticos. Mas apesar disso, a atividade filosófica é uma atividade humana, e como tal, tem a ver com a vida.

Por mais que se desimpregne do impulso vital e por mais que se coloque num patamar máximo de autonomização em relação às necessidades imediatas da vida, a filosofia não pode ser reduzida a mero diletantismo intelectual, como uma atividade inútil. O que acontece é que a utilidade da filosofia é de outra natureza, a sua é uma nova pragmaticidade. Sem dúvida, a pragmaticidade da filosofia não é da mesma natureza da pragmaticidade da ciência. (SEVERINO, 2004, p. 25)

A filosofia, por ser uma atividade criada pelo ser humano, já garante sua ligação com a vida. Pois a filosofia nasce das perguntas e questões ligadas à vida humana. E acrescenta dizendo que “A nova pragmaticidade filosófica é visível no esforço de transformação da existência humana como um todo.” (Idem: 34). É que as pessoas

buscam sentido e significado não só para ficar contemplando, mas para orientar suas vidas nas ações concretas. Para entender melhor essa idéia, Severino afirma que toda ação humana é orientada por valores e idéias. Nenhuma pessoa age de maneira neutra, mesmo que ela não tenha conhecimento disso. E a filosofia ajuda o ser humano nesse processo de tomada de consciência do sentido de sua vida. Quando o homem se pergunta quem ele é, tem possibilidade de ter uma maior compreensão de sua própria existência. Ao entender como ele pensa o porquê e o para que de sua ação começa a construção de sentido para sua existência. Começa aí um processo necessário de compreensão de si mesmo e da realidade. Necessário e, por isso mesmo “útil”, “prático”. Não no sentido do útil e do prático da ciência. Há uma finalidade diferente, não é uma “finalidade externa” (SEVERINO, 1992, p. 24), mas uma finalidade em si mesma, como uma busca de “compreender por compreender” (idem: 24).

É como se essa compreensão, embora não acrescentasse nada à capacidade do homem de dominar o mundo, lhe trouxesse alguma auto-satisfação. O homem se realizaria tanto mais quanto maior fosse sua compreensão da realidade. (SEVERINO, 1992, p.24).

A esta compreensão necessária da realidade que oferece ao ser humano sentido ou significação necessária, Severino denomina de “uma nova pragmaticidade”.

Todo o esforço da consciência filosófica na busca do sentido das coisas tem, na verdade, a *finalidade de compreender de maneira integrada o próprio sentido da existência do homem!* Temo, então, de fato, uma *nova pragmaticidade*. (Idem: p. 24)

Como se vê, para Severino, a função da Filosofia como modalidade de conhecimento humano é a busca da compreensão e, por conseqüência, a busca da produção de sentido, como ele mesmo o diz: “a forma filosófica de conhecimento se apresenta como a busca ilimitada de mais sentido, de mais significação.” (Idem: p. 25). Este é o papel da Filosofia e a sua grande utilidade na vida das pessoas. É para isso que ela existe e aí está o seu papel essencialmente formador quando levada intencionalmente e sistematicamente para a educação dos jovens.

2.5. Educação

No início do artigo *Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial* (2006), Severino, analisa a situação que enfrentamos na

sociedade atual. Situação de miséria, de violência, de falta de trabalho e de muita barbárie, o que revela a baixa qualidade da vida humana para milhões de pessoas. Na verdade, para a maioria delas. Isso é fruto de um modelo de sociedade, que é por sua essência concentrador de bens: daí o espetáculo desumano da desigualdade social e de tantas carências. E essa situação se estende para o contexto escolar, conforme diz em outra obra: "... a sobrevivência está difícil, as pessoas deprimidas e estressadas, numa palavra, a vida humana está cada dia mais pobre de qualidade" (SEVERINO, 1992, p. 184).

Nessa situação as pessoas buscam formas mágicas para solucionarem os problemas: fanatismo religioso, a busca exagerada por prazer e a utilização de substâncias para alterarem o estado de consciência; ou até mesmo a violência passa a ser em suas mais variadas formas, meio de resolver situações difíceis.

Para o autor essas alternativas são equivocadas. As boas práticas humanas como caminhos para a superação dos problemas que enfrentamos dependem, dentre outros fatores, do pensar bem que acompanha o agir, como expressa Severino:

Qualquer solução para os problemas humanos só pode ser produzida e encaminhada pela articulação sistemática das iniciativas das cabeças e das mãos dos homens, ou seja, ela só pode sair do conhecimento e da prática dos homens.
(Idem: 184)

Cabeças e mãos aqui representam a união entre pensar e agir. Entre conhecimento e ação, pois ambos não podem ser separados. Agimos por necessidade vital e, por necessidade do agir humano, pensamos e produzimos conhecimentos; conhecemos, também, para agirmos. Mas podemos nos perguntar: como o conhecimento pode fecundar a prática?

Não há uma resposta fácil para esta questão. Ambos, conhecimento e prática devem andar juntos numa troca mútua que é sempre dialética. Para o autor a educação pode ajudar nisso, na medida em que promove o acesso ao conhecimento e aos requisitos para a sua produção chamando sempre a atenção para a não desvinculação entre teoria e prática. Nessa direção é que a educação tem o papel de conscientizar as pessoas. De ajudá-las a entender e dar sentido a sua existência humana que envolve níveis fundamentais de relações. Segundo Severino, a existência humana tece sua concretude nas atividades práticas. Na relação do ser humano com a natureza e com os

outros homens e com ele mesmo, pois “o homem é um ser de relações: ele se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.” (SEVERINO, 2004, p. 46). Não há vida humana sem esses níveis de relações que são de algum modo, níveis práticos: há as práticas de transformação direta da natureza pelas mãos dos homens; há as práticas sociais; e há as práticas simbólicas que envolvem o praticar do pensar, do produzir conhecimento e, aí dentro do produzir conhecimento filosófico. A prática do filosofar ocorre no interior da vida humana que envolve outras formas de práticas.

Assim, a primeira relação de praticidade da existência humana é com a natureza. Essa relação primeira é justamente a que se dá pela própria constituição biológica do ser humano “É a esfera de sua existência que os faz mais próximos de todas as outras espécies.” (Idem, 47). Sua sobrevivência está ligada com a troca de elementos com a natureza, de onde retira substâncias para se manter vivo.

Essa relação de troca com a natureza pelas mãos dos homens é o que se denomina de trabalho. Pelo trabalho o homem se torna um criador. Ele não só usufrui da natureza como também faz com que ela vá sendo adaptada às suas necessidades. “Essa intervenção do homem sobre a natureza constitui, do ponto de vista antropológico, o âmbito da prática produtiva dos homens.” (Idem, 48). Com essa atitude o ser humano pode ser concebido como criador, criando uma realidade humana, fruto de sua ação no mundo natural.

A segunda dimensão de praxidade da existência decorre da relacionalidade dos homens entre si. É dessa convivência com as outras pessoas que os homens vão se fazendo. “Nossa espécie só é humana na medida em que se efetiva em sociedade.” (SEVERINO, 2001, p: 50-51). E ele acrescenta, reforçando esta tese:

O existir humano é intrinsecamente tecido na trama das relações sociais. O social não é só um entorno a pressionar a vida de um sujeito autônomo. A autonomia é sustentada pela inserção no fluxo da vida social.

(...)

Há um vínculo íntimo entre a socialidade e as demais dimensões fundamentais de nossa existência. Afirmar o caráter social do ser humano implica reconhecer sua radical historicidade. A existência humana é intrinsecamente histórico-social. (SEVERINO, 2001, p. 52).

Essa participação na vida social é a própria vida política. Toda ação humana é um ato político. Faz parte da vida política o fato do poder, ou seja, as relações de poder: “os indivíduos não se justapõem em condições de simétrica igualdade, mas se colocam

hierarquicamente, uns dominando os outros.” (Idem, 52).

A importância que Severino atribui à sociedade, como meio de humanização do indivíduo, não exige da necessidade de analisar aquilo que pode ser fator de desumanização, como por exemplo, a dominação de uns sobre os outros. A vida social possibilita a humanização, mas pode ser um caminho de limitação da mesma. Daí a importância da vigilância crítica que é possibilitada pela prática simbólica. O importante é que se aprenda a realizar a vigilância crítica e que a faça bem feita. A Filosofia é um importante caminho para tanto.

E a terceira relação da existência, também prática segundo Severino, é a relação consigo mesmo. O ser humano se relaciona consigo e essa é a dimensão subjetiva. É por meio dela que as coisas e a realidade passam a ter sentido. Ele a caracteriza como a esfera das práticas simbólicas que envolvem atividades de representação do real através das artes, das festas, dos mitos, das religiões e das várias formas de conhecimento como a ciência e a filosofia. É nesse nível das práticas humanas, especialmente no nível da prática do filosofar que os seres humanos podem elaborar compreensão crítica de si mesmos e do entorno do qual participam. A existência humana é construída nessas três relações, pois, segundo ainda Severino (2001), somos humanos ou nos tornamos humanos existindo atuando nesses três registros. Mas cada um deve aprender, no seu cultural, a melhor maneira de se realizar nessas três dimensões. Nesse sentido, a educação para o autor é mediação fundamental. Ela tem o compromisso de ajudar as pessoas no processo de sua formação que se dá nessas relações. “A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”. (SEVERINO, 2001, p. 67). Mas é na inserção da cultura que ela ganha sua maior importância, pois dentro da cultura, “no seio da prática simbolizadora” que “ a educação se encontra no seu ambiente natural, pois nela seus fins coincidem com os meios. (...) Desde que os homens começaram a pensar a educação, consideraram-na prioritariamente ligada ao espírito.” (Idem: p. 80). Daí a afirmação do autor:

A educação se realiza mediante ferramentas simbólicas, entre outras, o que possibilita ao educando fruir bens culturais. Graças à subjetividade, os homens se tornam produtores e fruidores de cultura, da qual a atividade educacional é produtora, sistematizadora e transmissora.” (Idem: p. 80)

Esta subjetividade ou interioridade do educando “identifica-se com o processo do

conhecimento e o exercício da consciência” (idem: p. 80). O processo do conhecimento é o que possibilita a intencionalização da prática humana, conforme já foi visto. Uma das formas de conhecimento, para Severino, é a Filosofia que tem um papel fundamental na formação dos jovens. Daí que ela não pode nunca ficar fora das práticas educativas.

2.6. Filosofia e seu papel na formação humana.

A idéia de formação não é algo novo, vem desde os primórdios da humanidade. O que difere é a compreensão do que seja formação. Um dos entendimentos, do qual partilha Severino é o que a vê como processo de constituição do ser humano nas relações que cada qual estabelece com os outros e com a natureza e consigo próprio. Sua constituição vai acontecendo no decorrer da existência histórica das pessoas. Ele se pergunta: “O que vem a ser essa formação?” (SEVERINO, 2002b, p. 185). É o desenvolvimento das pessoas como “pessoas humanas”: “Nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tomamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porque vivemos”. (idem, p. 185). Essa tomada de consciência é o que ele denomina de dimensão subjetiva que exige o desenvolvimento de sensibilidades que a constituem como: a sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social).

É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. Não bastam a integridade física, biológica, o bom funcionamento orgânico, as forças instintivas para uma adequada condução da vida humana. Sem a vivência subjetiva continuamos como qualquer outro ser vivo puramente natural, regido por leis pré-determinadas, vale dizer, sem possibilidades de escolhas, sem flexibilidade no comportamento. (SEVERINO, 2002b, p. 185).

É aí que Severino encontra justificativas para o processo educativo e, nesse processo educativo, justificativas para a contribuição fundamental da formação filosófica. “A educação é então uma atividade, uma prática mediante a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar aí as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem de fato nossa existência real”. (idem, p. 186). É nessa existência real que há a necessidade da formação das sensibilidades acima referidas: a epistêmica e as valorativas ética, estética e social. Tal formação não se dá

sem a contribuição da formação filosófica: “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia em todos os momentos da formação das pessoas.” (Idem, p. 187). “... pois, o que se tem em mente é justamente ajudar a criança a se apropriar de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no sentido mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo.” (Idem, p. 189).

Não se pode reduzir o processo formativo a estes aspectos. Mas são aspectos absolutamente necessários. E se o são, há uma relação estreita a ser considerada entre Filosofia e Educação que é a da contribuição fundamental do filosofar na formação dos seres humanos. É assim que Severino pensa a formação. Para ele é justamente a participação consciente da pessoa que possibilita o início dessa formação. É o próprio indivíduo que vai se formando.

Partindo da idéia de uma educação que possibilite o desenvolvimento do educando como pessoa humana, Severino afirma que uma educação humanizadora só é possível com a utilização da filosofia:

É por tudo isso que não pode haver educação verdadeiramente formativa sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação de pessoas, do ensino fundamental ao superior. É que só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez uma vez que se concentram em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais. (...) Mas, de per si, os conhecimentos científicos não podem expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana. (SEVERINO, 2002b:187).

Pensando assim Severino não está desvalorizando a ciência, mas ela não pode por si mesma ou sozinha, dar um sentido para as escolhas existenciais, para formar as escalas de valores e nem para sensibilizar para a dignidade da vida humana. Para isso é necessária a formação filosófica.

... incumbência da filosofia é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. E é assim que a filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo. (SEVERINO, 2006a: 2)

Ao destacar a importância da filosofia na formação do jovem do ensino médio, não se pode esquecer que sua contribuição deve vir junto e inter-relacionada com as demais formas de conhecimento. É o que pensa também Severino, por exemplo, na relação que deve haver entre Filosofia e conhecimento científico:

Ciência e filosofia têm uma tarefa comum ao visarem a formação dos adolescentes no ensino médio: levá-los a uma compreensão mais concreta do significado de sua existência concreta no contexto da existência mais abrangente do mundo natural, do mundo social e do mundo cultural. SEVERINO, 2006b: 4)

Nesse sentido não é só a filosofia que forma, mas todas as modalidades de conhecimento e, dentro do universo do conhecimento científico, todas as disciplinas. Todas devem agir em conjunto e tendo como fundamento a formação humana do educando. Mas é importante ressaltar o papel destacado da Filosofia. Ela não pode ser esquecida ou tida como algo menor no processo formativo. Pensando assim, Severino aponta que a educação escolar em especial no Ensino Médio, precisa oferecer ao educando uma “sensibilidade fina”. Mas para isso é necessário romper com a estrutura pedagógica brasileira que está organizada em disciplinas fundadas em conteúdos voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas e pragmáticas. Essas habilidades são importantes, mas só elas não garantem uma formação geral do educando, como também não desenvolvem essa sensibilidade, que leva à compreensão abrangente e significativa da existência humana.

CAPÍTULO III.

O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA PARA EDGAR MORIN.

Nesse capítulo buscaremos refletir como o pensador Edgar Morin afirma o que seja filosofia e seu papel formativo em algumas de suas obras. Inicialmente será apresentado o contexto da vida e da obra do autor e sua teoria da complexidade; em seguida algumas de suas idéias sobre educação e, por último, o que ele diz da filosofia e do seu papel formativo.

3.1. Vida e Obra de Edgar Morin.

Edgar Morin nasceu na França, em Paris no dia 8 de julho de 1921. Filho único de Vidal Nahoun e Luna Bressi. Seu sobrenome original é Nahoun, tendo adotado Morin posteriormente. Graduou-se em história, geografia e direito. Desenvolveu também estudos nas áreas de sociologia, filosofia e economia. Suas obras estão intimamente ligadas com sua experiência de vida. Por esse motivo, várias delas são escritas durante momentos difíceis de sua vida. A primeira de suas obras surge em um momento assim de dificuldade. Passando por situação de desemprego e cada vez mais discriminado pelo Partido Comunista, a que era filiado, ele viveu um exílio interior. Durante esse período passava os dias na Biblioteca Nacional escrevendo o livro “*L’Homme et la Mort*” (o homem e a morte). Nesse trabalho ele desenvolve algumas bases importantes do seu pensamento, inclusive seu pensamento transdisciplinar.

Dando continuidade à sua investigação sobre “a realidade imaginária do homem” que havia esboçado em “*L’Homme et la Mort*” escreve os livros: “*O Cinema ou o Homem Imaginário*” (1956) e “*As Estrelas: Mito e Sedução no Cinema*” (1957). Ainda nesse clima de estudos sobre o cinema publica em 1959 o livro “*Autocritique*” (Autocrítica), no qual faz um primeiro balanço de sua vida e participação no meio cultural e político de seu tempo. Nesse período vive sua segunda crise interior.

No ano de 1961, faz uma longa viagem pela América Latina. Após uma temporada no Brasil visita a Bolívia, Peru e México. Fascina-se pelo mundo indígena e pelo mundo afro-brasileiro. De volta à França publica em 1962, “*L’Ésprit du temps*” (O Espírito do Tempo). Nesse mesmo ano durante um Congresso mundial de sociologia em Wastington é internado no hospital Mount Sinai, em Nova York. As primeiras palavras que escreve sobre o leito são: “Agora, não é somente importante que as idéias atuem sobre mim, é preciso que eu atue nelas”.

Depois desse problema de saúde, Morin retorna à França, decidido a aproveitar o longo período de repouso, para meditar sobre sua vida e seu pensamento. Nesse período escreve o “diário de reemersão” que virá a ser publicado sete anos mais tarde com o título “*Lê Vif du Sujet*”.

Durante o período de 1963 a 1964 juntamente com Lefort e Castoriadis no CRESP (Centro de Pesquisas e de Estudos Sociais e Políticas) busca um “pensamento que pudesse dar conta da inversão e da criação do sujeito”. Nessa mesma época casa-se com artista plástica Joahhne.

Nos anos de 1965 a 1966, Morin é convidado a participar de um grande projeto de pesquisa multidisciplinar financiado pelo DGRST (Delegação Geral de Pesquisa Científica e Técnica).

É convidado também em 1967 por Jacques Robin e se torna membro do “Grupo dos Dez” onde se aprofunda na biologia e descobre o pensamento cibernético, por intermédio de Henre Laboret e Jacques Sauvan.

Em 1967 Morin escreve vários artigos no “*Lê Monde*”, onde faz muitas reflexões sobre o movimento estudantil na França. Dentro desse espírito vem novamente ao Brasil e sente os reflexos da revolução estudantil em São Paulo, Salvador e Fortaleza.

De 1969 a 1970 na Califórnia, Morin conhece a revolução biológica genética. Assim inicia-se nas “Três Teorias”: a cibernética (Wierner e Bateson), a teoria dos sistemas e a teoria da informação. De volta à França, com ajuda de John Hunt e apoio de Monod e Jacob, organiza um Centro internacional de estudos bio-antropológicos e de antropologia fundamental. Nesse centro é organizado o grande seminário internacional: “*L’Unité de L’Homme*” (A unidade do homem).

Além das influencias das três teorias citadas anteriormente, no período de 1971 a 1976 Morin, por intermédio de Henri Atlan, é iniciado no pensamento de Heinz van Porstet e na teoria automata auto-reprodutores de Von Neumann. É desse processo de encontros e influências que Morin vai organizando os princípios do conhecimento que dará a idéia de uma obra que se chamará “*La Methode*” (O Método). Nesse mesmo período, publica “*Le Paradigme Pedu: la Nature de l’Homme*” (O Paradigma Perdido: a Natureza do Homem) e torna-se co-diretor do centro de Estudos Transdisciplinares (EHESS).

Também publica nos anos de 1977 a 1980 o primeiro volume de “O Método”: “*La Méthode: La Nature de la Nature*” (O Método: a natureza da natureza) onde procura

apresentar um conhecimento integrado e propõe uma epistemologia da complexidade. Conclui também nesse mesmo período o segundo volume de “O Método”: “La Vie de La Vie” (A vida da vida) publicado em 1980.

O livro “Science avec conscience” (Ciência com Consciência) é publicado em 1982. Nesse livro ele destaca os limites, possibilidades e responsabilidades sociais da ciência além da apontar idéias básicas do Pensamento Complexo.

No ano de 1983 publica (Da Natureza da URSS: Complexo Totalitário e Novo Império). O terceiro volume de “O Método” é publicado em 1986 com o título: Conhecimento do Conhecimento. Nessa obra Morin analisa questões importantes sobre o conhecimento. Começa perguntando o que é conhecimento? Como ele se constitui e quais suas possibilidades e limites. No ano seguinte, ele continua pesquisando e estudando sobre a diversidade cultural européia e publica seu livro: “Pensar a Europa”.

Em 1989 lança o livro “Vidal e os seus”, dedicado a seu pai, onde discute sobre a herança judaica.

Foi convidado no ano de 1990 pelo Ministério de Educação da França para replanejar o ensino secundário francês. Recebeu outro convite agora pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), para apresentar os principais temas que não poderiam faltar na formação do cidadão do século XXI. Esse estudo deu origem ao livro: Os sete saberes necessários à educação do futuro. Nesse mesmo ano publica “Introdução ao pensamento complexo” no qual discute idéias desenvolvidas nos três primeiros volumes do método e no “Colóquio de Ceresy”.

O quarto volume de “O Método” é publicado no ano de 1991, com o seguinte título: “La Méthode: Lês idées: leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation”. E durante o momento entre os anos de 1992 a 1993 escreveu o livro “Terre Patrie” (Terra Pátria). Em 2003 – *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Neste livro, que conta com a participação de Emilio Roger-Ciurana e Raúl Domingo Motta, Morin discute as implicações de um mundo voltado para a prevalência das técnicas e do mercado em oposição a condição ética dos sujeitos à margem. A proposição é educar para a era planetária. E 2004 – *Diálogo sobre o conhecimento. Cortez, 2004 (Tradução brasileira de Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec des lycéens). Prefácio e revisão técnica de Cleide Almeida e Izabel Petraglia.*

3.2. Teoria da complexidade.

Em *Ciência com consciência* (2000b), Morin propõe superar dois mal-entendidos sobre a Complexidade. O primeiro é o de concebê-la “... como receita, como resposta, ao invés de considerá-la como desafio e como motivação para pensar” (p. 176); o segundo é “... confundir a complexidade com completude”: não é; é antes o problema da “incompletude do conhecimento humano” (p. 176). Através de um exemplo, dado por ele, sobre uma maneira complexa de compreender o Ser Humano pode-se perceber o que quer dizer que seja a complexidade.

Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa estes diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante.

Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim, como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (MORIN, 2000b, p. 176-177)

O Ser Humano é um ser que, para ser compreendido, deve ser olhado por seus múltiplos constituintes que entrecruzam para configurá-lo. Assim como para qualquer outro ser ou para qualquer situação ou fenômeno. Nada é simples, tudo é complexo. A complexidade não é uma teoria que explica tudo ou qualquer coisa, mas é a atitude que deve ter todo estudioso que se põe o desafio de sempre buscar algo que pode ter faltado na elucidação de qualquer fenômeno.

O pensamento complexo: “é o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.” (Morin e Le Moigne, 2000, p.207). Não tem sido esta a maneira comum de se pensar a realidade. Pelo contrário: há a tendência a simplificar, a reduzir e a fragmentar. Com isto se perde a visão das interconexões das partes entre si, das partes com o todo e do todo com as partes. Perde-se a capacidade de compreensão, ou seja, de apreender junto o que está interligado. E isso impede a visão de conjunto, impede o pensamento que contextualiza. Em um de seus textos sobre educação

assim ele diz sobre fazer aulas sobre o ser humano numa perspectiva da teoria da complexidade:

Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem. (MORIN, 2002b: 67).

Teoria da complexidade: mas o que é teoria? Morin afirma que teoria não se confunde com conhecimento: ela possibilita o mesmo na medida em que é uma referência ampla a partir da qual a produção de conhecimentos se dá. Ele propõe modificar certa concepção, principalmente das ciências clássicas, que partiam da ideia de que a teoria é o próprio conhecimento e que, como tal, ela expressa fielmente e esgota a compreensão da realidade. “As teorias são sistemas lógicos elaborados pelo espírito humano e este se aplica sobre o real.” (MORIN, 2000b, p. 38). Teorizar nesse sentido é representar mentalmente as coisas. Essa representação é característica dos seres humanos, apesar de nem todas as pessoas teorizarem da mesma forma. Ele se propõe analisar como a teorização ocorre e em que limites se dá. Daí suas críticas à maneira de pensar (teorizar) dominante no ocidente que ele denomina de maneira de pensar simplificadora, redutora e fragmentadora do real. Trata-se do “pensamento linear” ao qual ele opõe o pensamento complexo. Isto porque está convencido que tudo é complexo, ou seja, tudo é tecido junto, merecendo análises especializadas, mas, ao mesmo tempo compreensivas, isto é, que coloquem os diversos elementos nos contextos relacionais que tudo abraça. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2000b, p. 177). Não apenas prestar contas da fragmentação mas com ambição para se atingir um conhecimento multidimensional.

Morin é enfático nas denúncias que faz relativas à separação dos saberes que são causadas pela mentalidade de apenas se buscar análises parcelares do real: não que tais análises não sejam importantes. Pelo contrário, dirá ele. Mas é necessário também religar os saberes para dar conta das relações complexas que tudo envolve. Não se pode ficar apenas nas explicações. As explicações desdobram, separam, especificam. A compreensão re-junta; religa; busca as relações. As relações das partes das totalidades entre si; das partes com as totalidades; das totalidades com as partes; e das totalidades com as relações das partes entre si e destas relações das partes entre si com as

totalidades.

Isso quer dizer que não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do “holismo”, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Pascal já dizia: “Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conheço o todo”. (MORIN, 2000b, p.181-182).

A mentalidade predominante no Ocidente a partir do Século XVII nos leva ao culto das idéias claras e distintas e à convicção de que, de posse delas, podemos conhecer com absoluta segurança e tomar decisões tidas como certas para sempre. Temos, porém, limites na nossa compreensão e no alcance de nossas decisões. Não se trata de banir as idéias claras e distintas; não é um pensamento que expulsa a certeza para colocar incerteza. Mas é um pensamento que sabe dos seus limites e, portanto, da realidade das incertezas. “O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo”. (MORIN, 2000b, P. 191). Sabe, porém, das possibilidades de algumas certezas, ainda que provisórias: é uma nova mentalidade que é proposta por Morin. E ele o propõe por defender que os saberes separados uns dos outros se tornam inadequados para a compreensão e situação numa realidade que cada vez se mostra mais complexa.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2002a, p. 13).

É por conta desta necessidade de compreensão da complexidade desta realidade que a fragmentação dos saberes precisa ser superada na direção de um pensamento que não só se especializa em conhecimentos parcelares, mas que também se constitua num pensamento que religa, que junta, que produz compreensão e não só explicação.

Definir a complexidade não é tarefa fácil por duas razões: a primeira diz respeito à própria complexidade que esse conceito carrega, ou seja, uma coisa é considerada complexa quando não é explicável de maneira simples; e a segunda pelo motivo de ser a

idéia de complexidade algo novo como um pensamento sistematizado. Esta idéia, na verdade, já aparece na tradição do pensamento filosófico, no próprio pensamento científico, bem como nos estudos de epistemologia mais recentes. Mas, ainda não é uma idéia de fácil assimilação pela mentalidade dominante das idéias claras e distintas, mentalidade esta que é, segundo ele, uma herança cartesiana.

Morin cita um epistemólogo moderno, Gaston Bachelard, que afirma que a complexidade é uma realidade fundamental, pois não existe nada de simples na natureza: o que existe é o simplificado pelo pensamento do pesquisador. Mas ele não deu continuidade em estudar e aprofundar essa idéia, diz Morin. Assim como em Bachelard, mesmo que de forma marginal, a complexidade vai aparecer na ciência como, por exemplo, na cibernética e na teoria dos sistemas. Morin lembra que uma das primeiras idéias relativas à complexidade estão em obras de autoria do pensador Warren Weaver que considerava o século XIX como o momento da complexidade desorganizada, que seria substituída no século seguinte pela idéia de complexidade organizada. Isso parece ter se concretizado. Na verdade, segundo Morin a complexidade tem seu fundamento nas três teorias desenvolvidas no século XX: teoria cibernética, teoria da informação e teoria dos sistemas. Elas fecundaram-se mutuamente e estão ligadas uma à outra. A teoria cibernética pode ser entendida como a teoria das máquinas autônomas. E tem a retroação como idéia central. A idéia de retroação foi introduzida pelo pensador Norbert Weiner que rompe com o princípio de causalidade linear e introduz a idéia de círculo causal. Para a maneira de pensar linear a causa só gera o efeito, já para a outra maneira de pensar a causa gera o efeito e o efeito gera a causa ao mesmo tempo. Esta é uma visão circular que dá ênfase à retroação.

A teoria da informação apresenta idéias importantes, que são: a incerteza, a surpresa e o inesperado. O conceito de informação permite entrar no universo onde existe ao mesmo tempo a ordem, a desordem e a idéia do novo.

A teoria dos sistemas trás igualmente contribuições para a teoria da complexidade. Os pensadores Prigogine, Bateson e Maturana são os representantes dessa teoria, que apresentam a idéia de um sistema que se renova, se matem e transcende sozinho. Um sistema que se auto-produz e se auto-organiza.

Encontramos também elementos de complexidade na história da filosofia ocidental e oriental. Esse fundo filosófico se expressa desde a antiguidade com os chineses. O pensamento chinês se fundamenta em uma relação dialógica entre o “yin e o

yang”. Já na tradição ocidental encontramos no pensamento do filósofo Heráclito a necessidade de associar os termos contraditórios para afirmar uma verdade. Nesse sentido os opostos não se anulam, mas se unem na constituição da realidade e devem andar juntos na busca do entendimento dela. Para Heráclito a mudança é uma realidade constante na realidade, nada permanece o mesmo o tempo todo. Por esse motivo é chamado de o filósofo do devir. Suas posições nem sempre foram compreendidas e aceitas por pensadores de seu tempo e da atualidade; daí ter sido denominado como um filósofo obscuro, de idéias não muito claras.

Morin afirma que a complexidade está em toda a realidade e que temos a necessidade de um pensamento que a leve em consideração. Na verdade, o correto não é dizer que a complexidade está na realidade, e sim dizer que a realidade “é complexa” na sua própria constituição.

E é possível propor que se caminhe na direção de outra forma de pensar que se contraponha a esta e que a supere. Daí sua proposta de uma “reforma do pensamento”.

Reformar o pensamento é buscar pensar de tal modo a dar conta da complexidade do real, da complexidade do ser humano, da complexidade do próprio conhecimento. Daí a necessidade de uma maneira de pensar que articule saberes entre si, o que ele denomina de “relição dos saberes”.

Uma maneira de pensar que não fragmente, que não reduza, que não simplifique. Que não se fixe apenas nas partes ou apenas no todo, mas veja as partes articuladas entre si, articuladas com o todo e o todo articulado com as partes e com as relações das partes entre si. Que não se contente com o explicar, mas que produza também, o compreender. Uma maneira de pensar que contextualize e não se contente em identificar fenômenos isoladamente, esforçando-se por vê-los nas totalidades de que fazem parte. Um pensar que saiba perceber que a incerteza faz parte do conhecer e que há ordem e desordem convivendo como contrários e como complementares na realidade e, o tempo todo. Uma forma de pensar que saiba acolher o inesperado e que considere que as coisas acontecem por diversos caminhos ou vias e não de uma maneira única ou linear. Uma maneira de pensar que procure dar conta que tudo é complexo: tudo é tecido junto, tudo ocorre em uma multiplicidade incrível de relações gerando incrível multiplicidade de possibilidades.

Esta nova maneira de pensar deve levar a uma reforma do pensamento tal como o praticamos atualmente. Daí as indicações de caminhos e de princípios que devem nortear uma reforma do pensamento que envolve, então, uma reforma da educação. Os

desafios de uma ampla reforma do pensamento para construção de uma democracia cognitiva são definidos por Edgar Morin como desafios da globalidade e da complexidade.

Não há dúvida, diz ele, sobre o progresso do conhecimento e a sua contribuição para a solução dos problemas universais promovidos pelas ciências modernas. No entanto, a especialização crescente no campo científico e o isolamento extremado do conhecimento das disciplinas promoveram nas pessoas conseqüências desastrosas, provocando a perda da aptidão natural para a contextualização, que para Morin é a qualidade fundamental da mente humana. A hiperespecialização comprometeu os aspectos essenciais - a noção de interdependência e da visão de conjunto - que se apreende mediante uma visão global do objeto investigado.

A noção de interdependência, prejudicada com o desenvolvimento fragmentado das disciplinas científicas que provocou a perda da visão de conjunto, causando ignorância e cegueira para a humanidade, precisa ser recuperada. Do contrário, continuaremos na hiperespecialização. Esta se caracteriza, segundo ele, pela especialização fechada em si mesma que domina o saber e o ensino, não enxergando a complexidade. Por isso, não percebe as interações e retroações entre parte e todo; não reconhece as entidades multidimensionais; não capta e não compreende integralmente os problemas essenciais da natureza e da cultura; impossibilita a visão de conjunto daquilo que é essencial para a compreensão humana. Com a fragmentação do conhecimento o real se diluiu na mente das pessoas.

O retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o complexo, isto é “o que é tecido junto”, no sentido original do termo. A complexidade está presente quando os componentes que constituem o todo – como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico – são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre a parte e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2002a, p. 14).

Como conseqüência da ramificação científica em múltiplas disciplinas, o ser humano ficou de certa forma cego, inconsciente e irresponsável, porque deixou de perceber as inter-relações presentes nos contextos e o complexo planetário vivido pela humanidade. O desafio da complexidade é o desafio da visão global. As pessoas desprovidas da noção de totalidade desenvolvem uma inteligência que apenas consegue perceber fragmentos do complexo do mundo, fraciona os problemas, unidimensionando o que é multidimensional.

A compreensão global dos problemas é essencial para o ser humano, pois os problemas particulares, para serem pensados adequadamente, devem ser considerados em seus contextos. A visão fragmentada promove a irresponsabilidade porque cada um, vendo ou considerando apenas partes, cuida apenas de partes, deixando de considerar a totalidade.

Morin afirma que o sistema de ensino, não somente segue o mesmo paradigma, mas o reproduz e reforça, porque se encarrega de ensinar a isolar os objetos de seu meio ambiente, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar; enfim, obrigam a reduzir o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a decompor e não a recompor, a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições seja nas situações concretas, seja no nosso entendimento. Desta forma, as crianças e jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los nas suas vidas.

Considerando que o pensamento evolui principalmente pela sua capacidade de contextualizar e englobar, o ensino deveria priorizar o conhecimento pertinente e significativo que, segundo Morin, é aquele que contextualiza; assim, estaria contribuindo para a formação de pessoas capazes de situar qualquer informação em seu contexto. Conhecimento só é conhecimento quando é organização de informações e relacionamentos e inserção delas em contextos significativos.

Os conhecimentos fragmentados têm apenas usos práticos e técnicos; não se agrupam para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.

Há outra questão muito séria levantada por Morin, que diz respeito à inexistência de relacionamento entre a cultura científica e a cultura das humanidades. Por falta de diálogo entre ambas, a cultura científica fica privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, tornando-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca; por sua vez, a cultura das humanidades fica privada das conquistas científicas, comprometendo sua compreensão e explicação sobre o mundo e sobre a vida.

É urgente, pois, a promoção de uma reforma do pensamento que permita o pleno emprego da inteligência para responder aos desafios da contemporaneidade e estimule a religação das duas culturas acima mencionadas. Nas palavras de Morin “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. (2002a, p. 20).

A idéia da necessidade da reforma do pensamento não surge intuitivamente da cabeça de Morin. Ela encontra respaldo na cultura das humanidades, na literatura e na filosofia. Segundo o autor, duas revoluções científicas ocorridas no século XX preparam tal reforma. O surgimento das geometrias não euclidianas e das físicas não-newtonianas como a física quântica, a microfísica, a cosmofísica, a termodinâmica suscitaram “tomadas epistemológicas de consciência” desencadeando, por parte de filósofos e cientistas, como Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakátos, Feyerabend, entre outros, no âmago da própria cientificidade, um novo caminho para a reflexão epistemológica (Cf. Morin, 2004, p. 89). A primeira revolução científica desencadeia o enfraquecimento da confiança de todos nos enunciados científicos, instala a incerteza e a quebra do dogma determinista. A segunda revolução científica iniciou-se a partir de 1950, com o surgimento de amplas ligações entre diversas áreas científicas. Isso foi provocado, segundo Morin, pelos “grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permitem articular as disciplinas, umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2002a, p. 26). Surgem novas ciências que são transdisciplinares e têm por objeto de estudo um sistema complexo; formam um conjunto de partes diversas e constituem um todo organizado. É o caso da Cosmologia, das Ciências da Vida, Ciências Humanas e Sociais, Ecologia e Ciências da Terra. Essas ciências permitem reintegrar os conhecimentos como um todo coerente; superam o paradigma reducionista de explicação pelo elementar, pois tratam de sistemas complexos onde as partes e o todo produzem e se organizam entre si. As novas ciências reúnem e associam disciplinas distintas e, por esse motivo, colocam em cheque as ciências disciplinares .

As conseqüências dessas revoluções ainda se encontram em processo. Alguns elos começaram a se formar entre a cultura científica e a cultura das humanidades, colaborando para o surgimento de uma nova mentalidade focada no propósito de favorecer a inteligência geral, a aptidão para problematizar e a realização da ligação dos conhecimentos.

Assim, muitos cientistas, por conta de refletir sobre os conhecimentos transmitidos, tanto pela cultura científica quanto pela cultura das humanidades, com o intuito de promover uma cultura geral, forneceram importantes, produtivas, abrangentes e profundas reflexões sobre problemas fundamentais da humanidade.

Na tradição ocidental moderna, as ciências se encarregaram de dissipar a complexidade promovendo a fragmentação dos conhecimentos. A Literatura, parte

importante da cultura humanista, não se deixou levar por este caminho. Para Morin, a literatura, sobretudo o romance, restitui e revela a complexidade humana. Nas suas palavras:

as ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob a aparência a simplicidade.

[...].

[...] todas as obras-primas da literatura foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (Dom Quixote, de Cervantes), o jogo das paixões humanas (Shakespeare). (MORIN, 2002a, p. 91.)

Daí a necessidade de ligar ou entrelaçar as conquistas da Literatura com as das Ciências, bem como com a Filosofia e toda a área das Ciências Humanas. Também a Filosofia pode caminhar na direção da complexidade. Ao buscar compreender e explicar os problemas ontológicos, metafísicos, epistemológicos, éticos e ou estéticos, o filósofo concebe um sistema complexo. A complexidade sempre fez parte da vida e do pensamento humano, mas foi ignorada no avanço das especializações. Urge que seja retomada numa nova maneira de pensar. Daí a necessidade da reforma do pensamento e a busca por um novo paradigma que, para Morin, é o paradigma da Complexidade.

3.3. Educação e reforma do pensamento.

A busca de um novo paradigma que inclui a reforma do pensamento, passa necessariamente pela educação. Morin indica isso em várias passagens de suas obras e aponta com ênfase em dois livros de maneira especial: em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000a) e em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2002a).

Pensar, todos os seres humanos o fazem. Nos dias de hoje, o modo predominante de pensar é o que nos foi legado pela modernidade: uma forma de pensamento que separa, que reduz o objeto de pensamento aos seus detalhes e neles permanece. Um modo de pensar que não recupera os detalhes, ou os aspectos particulares, nas totalidades de que fazem parte e nem busca olhá-los à luz dessas totalidades. Uma forma de pensamento que busca apenas o mensurável, o quantificável, o formulável. (MORIN, 2002a, p. 88). É esta forma de pensamento que Morin propõe

que seja reformada:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2002a, p. 89).

Em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, ele indica com ênfase esta necessidade. Uma reforma que supere os reducionismos porque impedem a compreensão da complexidade da realidade, incluindo aí o próprio ser humano. Impedem, também, a compreensão de qualquer aspecto particular da realidade nas suas relações e inter-relações com o todo por se fixar apenas nas suas particularidades. Ele propõe o que denomina de “Pensamento Complexo”.

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2002a, p. 19-20).

Deverá ocorrer, então, a superação da separação entre a cultura científica e a humanista que se instalou no mundo moderno. Deve superar o predomínio do conhecimento científico, de inegável valor positivo, mas que, por si mesmo, não possibilita a compreensão mais completa do ser humano. É fundamental olhar com outros olhos a cultura humanista e nela especialmente a filosofia. Pois ela é, por excelência, provocadora da reflexão que deve ser crítica e profunda. O “conveniente desta cultura” é o “interrogar-se sobre o homem, a sociedade, o destino, a vida, a morte, o outro lado.” (MORIN, 2000a, p. 29). “É uma cultura que permite reflexão, meditação. É uma cultura que permanece num nível de problemas em que o conhecimento está ligado à vida de cada um e à sua vontade de se situar no universo.” (idem, p. 30). É necessária a organização dos conhecimentos bem como a aprendizagem de princípios e regras que permitam esta organização, pois esta organização

comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. (MORIN, 2002a, p: 24).

É necessário superar o subdesenvolvimento da ligação e da síntese. Há ênfase na análise. Pouco se trabalha para a busca das sínteses. Morin enfatiza a necessidade de se criar uma cultura das ligações entre os saberes. Tudo tem sido tão fragmentado nas escolas que educadores e educandos se acomodam nos espaços menores de cada fragmento perdendo-se nos mesmos por falta da contextualização. Cada professor se acomoda e se sente seguro na sua especialidade: mas ao mesmo tempo se sente perdido no enfrentamento das questões que exigem uma visão de conjunto. Fica perdido frente aos problemas mais globais da sociedade, do planeta, do cosmo. Frente a eles diz muitas vezes: não é minha especialidade. A educação escolar pouco ajuda para o trato com as grandes questões da vida. Uma reorganização curricular pautada pelos princípios da religação dos saberes e uma nova didática voltada ao desenvolvimento de procedimentos de pensamento que, além de propiciar capacidade para realização de boas análises, propicie capacidade de síntese, é hoje, uma necessidade. Este seria um bom caminho para a superação do subdesenvolvimento da síntese. Eis aí um desafio para a organização dos currículos escolares e para a maneira como se deve realizar o ensino derivado dos princípios da Complexidade. “A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”. (ibidem, p. 24).

É necessário ligar a explicação à compreensão. (Morin, 2002a, p. 93). Explicação diz respeito à análise; ela é necessária, mas não suficiente. Compreensão diz respeito à síntese: igualmente necessária, mas não suficiente também. Nossa tradição educativa escolar tem privilegiado a explicação em detrimento da compreensão. A explicação é conhecimento “que considera os objetos dos quais é preciso determinar as formas, as qualidades, as quantidades, e cujo comportamento conhecemos pela

causalidade mecânica e determinista”; ela é “necessária à compreensão”, mas não suficiente. A compreensão

substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2002a, p. 92 - 93).

Tem havido subdesenvolvimento da compreensão. Sem descuidar do desenvolvimento da capacidade de análise, deve-se cuidar muito bem da capacidade de síntese. É necessário completar o processo educativo com o “*desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes*”, como citado acima. Um dos caminhos apontados por Morin para a obtenção desses resultados é o trabalho com a Filosofia nos currículos escolares como se verá a seguir.

Antes, porém, vejamos algumas idéias de Morin na obra *Os setes saberes necessários a educação do futuro* (2000).

Morin aponta lacunas nos diversos sistemas de ensino relacionadas a diversos aspectos: ao conhecimento do conhecimento, à identidade humana, à compreensão humana, à incerteza, à condição planetária e à antropo-ética. Há falta de trabalho educativo sério no tocante a estes temas ou saberes.

A primeira lacuna no ensino está em ensinar conhecimento sem primeiramente se perguntar e ensinar o que seja o mesmo. Morin não está dizendo que não se deva ensinar conhecimento, pois considera essa uma atividade importante do ensino. Enfatiza, porém, que é mister ensinar o que seja conhecimento. É necessário ensinar que o conhecimento é uma construção e criação humana e que, por este motivo, o conhecimento não é absoluto. Todo conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução. Todas as coisas exteriores são percebidas pelo corpo e as percepções são traduzidas pelo cérebro humano. A atividade cerebral reconstrói a realidade, ou seja, traduzimos a realidade em representações, noções, idéias e depois em teorias. É um processo que está sujeito a enganos e erros. Ao ensinar o que seja conhecimento, a escola deve mostrar que todo conhecimento comporta o erro e a ilusão e deve alertar as pessoas quanto a isso e buscar elementos que possam, se não combater todos os erros,

ao menos possa ajudar para evitá-los ao máximo possível. Um caminho é conhecer as causas do erro no conhecimento.

Uma primeira causa do erro no conhecimento é pensar que este é a representação fiel da realidade em sua totalidade. É pensar que a idéia, a teoria é a realidade. O conhecimento, como já dito, é sempre representação ou reconstrução da realidade. Como tal é sujeito à maneira de pensar e até aos enganos de quem representa. As representações sofrem influências, por exemplo, das diferenças culturais, sociais e de origem. As idéias ganham aceitação e se normatizam tornando-se um conjunto de verdades aceitas. Com isso, todas as idéias opostas às idéias dominantes são consideradas falsas e não verdadeiras. Uma dessas normatizações que provocaram distorções no processo do conhecer foram as produzidas pela cultura ocidental moderna que criou um paradigma de fragmentação e redução dos objetos de conhecimento.

Para superar essa visão, Morin propõe que a escola ensine um conhecimento pertinente que, segundo o autor, é aquele que não mutila o objeto. Que não separa, não isola o objeto do todo. Para Morin o ensino por disciplinas separa o saber dificultando a visão de conjunto. Vale ressaltar que o autor não desvaloriza as disciplinas, elas foram importantes na evolução do conhecimento. A denúncia de Morin é que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. E sendo assim, os fenômenos e objetos de estudo são cada vez mais fragmentados e separados dos seus contextos. Ocorre, então, uma visão dividida ou fragmentada do objeto, sem uma visão de conjunto e de totalidade.

Na busca de superar o isolamento das disciplinas afirma-se a necessidade da interdisciplinaridade. Esse conceito significa a união de algumas disciplinas em torno de um projeto comum. Mas essa alternativa, segundo Morin, não resolve o problema. Ele afirma assim:

... a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeira fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. (MORIN, 2000a, p. 135)

Ele afirma que é necessário ir além da interdisciplinaridade, chegando ao conceito da transdisciplinaridade. Esse conceito indica o rompimento das fronteiras e limites das disciplinas. Por meio dela os objetos são estudados partindo de sua unidade e de seu contexto. Essa atitude favorece a compreensão das partes e também da

totalidade.

Com vistas a essa maneira de pensar ele propõe uma “reforma do pensamento” que está explicitada em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2002a). Ele retoma aí as críticas ao pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz e propõe “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes” (2002a, p. 24). Ele explicita assim o que entende por esta aptidão:

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

(...)

Para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento. (MORIN, 2002a, p. 25).

A reforma do pensamento tem como grande meta a transformação dos princípios organizadores do conhecimento. Daí ele dizer que “trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (2002a, p. 20).

Trata-se da reforma de como pensamos, ou seja, do modelo ou do paradigma de pensamento que utilizamos, pois, ele lembra, o conhecimento é produção da nossa maneira de pensar que sofre influências de nossa cultura. Utilizamos um paradigma que simplifica porque reduz e fragmenta. É necessário superá-lo. O caminho está no próprio conhecimento e na utilização de novos princípios organizadores do conhecimento. Essas considerações de Morin indicam a necessidade de um tratamento filosófico relativo ao conhecimento que deve ser feito e ensinado nas escolas. Teoria do conhecimento é assunto que deve ser obrigatório no ensino da filosofia.

Tratamento especificamente filosófico deve ser dado á segunda lacuna no ensino: a escola não ensina sobre a identidade humana. O sistema de ensino não ajuda o educando pensar sobre sua identidade que é construída como individualidade, sociedade e espécie de maneira interligada. O que há são algumas apresentações separadas e superficiais de estudos apresentados pela biologia, pela psicologia, pela sociologia e outras ciências, do que seja o homem. Mas segundo Morin a realidade humana é mais profunda e complexa. Somos seres sociais e ao mesmo tempo somos seres biológicos e psíquicos. A sociedade imprime em nós seus valores e formas de vida; somos produzidos pela sociedade e, ao mesmo tempo, a produzimos. Isso também acontece com relação à nossa espécie. Trazemos essa evolução e desenvolvimento de nossa espécie. E a mantemos e conservamos pelas relações que temos com nossos semelhantes. Uma abordagem filosófica articulada e articuladora com e das diversas ciências poderia produzir um caminho de superação dessa visão fragmentada do ser humano, aliada aliás, a tudo o que, por exemplo a literatura e as demais artes podem acrescentar. Estudos de Antropologia filosófica devem também constar obrigatoriamente das programações do ensino de filosofia. Os jovens necessitam refletir seriamente sobre o que é o ser humano.

Falta também, no processo de ensino das escolas, ensinar a identidade planetária, outro aspecto fundamental da condição humana. É necessário que também esta lacuna seja superada nos sistemas de ensino como parte da reforma da educação. O ser humano não é um ser desligado do Planeta Terra e nem do cosmos. Fazemos de um todo que merece nossa consideração e cuidado.

A terceira lacuna: a escola não ensina a compreensão humana. Para Morin o ensino não ensina a compreensão das pessoas entre si. Dos que fazem parte de nossas relações: nossos vizinhos, nossos pais, os demais parentes, os amigos, e tantos outros.

Mas o que o ele quer dizer com compreensão? Para explicar o que seja compreensão busca a etimologia da palavra que significa colocar todos os elementos de explicação juntos, ou seja, valorizar todas as explicações e as suas inter-relações. Assim deve ser entre as pessoas. Valorizar o cada um, mas valorizar também as relações entre todos os “cada um”. Para esclarecer melhor, Morin destaca duas palavras importantes para entender o que seja compreensão, são elas: empatia e identificação.

Empatia é sentir a mesma emoção que envolve o outro. E identificação é se colocar no lugar do outro, é apreender o significado das coisas vividas pela outra pessoa e não só explicá-lo. É dessa compreensão que nasce a comunicação humana. O pior

inimigo da compreensão é não ensiná-la. O ensino da compreensão de si mesmo e dos outros é um caminho para diminuir o individualismo, o egocentrismo e a incompreensão tão marcantes na sociedade atual. Aqui Morin caminha em direção à Ética, ou como ele denomina à antro-po-ética que ele aponta mais especificamente na última lacuna. De novo o caminho do filosofar que pode auxiliar na superação das lacunas mencionadas.

A quarta lacuna no ensino é a incerteza. A escola continua ensinando somente a certeza. Enquanto que o princípio da incerteza está presente em toda história humana. Até mesmo o conhecimento científico, que sempre busca certeza e clareza em suas afirmações, já reconhece a importância da incerteza, ao considerar que suas hipóteses são provisórias. Pois estas terão que ser comprovadas. Morin afirma que o princípio da incerteza está presente até nas ações humanas. Pois quando praticamos uma ação, não sabemos e não temos total controle dos seus resultados. E o autor afirma que só hoje há o reconhecimento de que não se conhece o destino da aventura humana. Pois a aventura humana não é totalmente previsível. Por isso é importante tomar consciência e ensinar o princípio da incerteza.

A quinta lacuna diz respeito a ensinar a condição planetária. Hoje vivemos um momento em que percebemos que tudo está conectado. Que nossas ações têm conseqüências na organização do planeta. E a escola continua sem ensinar essa nova consciência. Ele lembra que essa tomada de consciência de que todos terão o mesmo destino planetário, é necessária para que cada pessoa assuma sua responsabilidade diante dele. Mas lembra também que essa tomada de consciência não é muito fácil, devido aos vários fatores que envolvem essa realidade.

E a última lacuna no ensino é a falta de levar em conta a antro-po-ética. A antro-po-ética é usada para integrar a ética na tríade da realidade humana, ou seja, no fato de que cada ser humano é ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie. Nesse sentido, o fundamento da ética, é essa compreensão de uma pessoa que carrega ao mesmo tempo essas várias dimensões: indivíduo, espécie e sociedade. Esse aprendizado deve fazer com que todos pensem com medidas mais amplas nossa própria situação nesse mundo. É necessário repensar o que pensamos para que possamos produzir conhecimentos pertinentes, ou seja, que dêem conta dessa complexidade fantástica que é o todo da realidade. E a Filosofia tem um papel especial aí nesse novo processo de educar.

3.4. Necessidade da Filosofia para Edgar Morin.

Edgar Morin, na sua proposta de reforma da maneira de pensar das pessoas propõe a superação da separação entre a cultura científica e a humanista que se instalou no mundo moderno. “A cultura humanista é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão.” (MORIN, 2002a, p. 17).

Pois a filosofia coloca “problemas humanos fundamentais” como os já mencionados: o problema da realidade, o da existência humana e do seu significado, o do conhecimento, o dos valores em geral e o dos valores morais em especial, o problema do que é viver em sociedade e do poder dentro dela, etc.. Para o enfrentamento destes problemas fundamentais, a filosofia promove a reflexão crítica, profunda, abrangente e rigorosa: qualidades do pensamento tão ausentes em tantas pessoas e cada vez mais necessários.

Morin afirma a necessidade de tudo isso e aponta para dois importantes papéis educativos do filosofar: o de provocar e manter vivo o interesse pelos problemas humanos fundamentais e o de provocar para a reflexão, para a problematização, para a crítica, para o rigor. Não só provocar, mas ajudar ou contribuir para desenvolver essa forma de pensamento, como ele mesmo o diz:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. (MORIN, 2002a, p. 23).

Esta afirmação é repetida e reiterada em passagens de outras obras. Por exemplo, nas páginas 36 a 41 de *A inteligência da complexidade* (2000b). Nelas ele aponta para duas funções importantes e necessárias da filosofia: a de colocar e recolocar, insistentemente, os problemas fundamentais da existência humana desafiando para a busca de repostas e a de provocar e desenvolver o espírito reflexivo e crítico.

A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interrogação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também, aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria

estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez, e exortar à compreensão humana, tarefa fundamental da cultura. (MORIN, 2002a, p. 54).

Constata-se, aí, o quanto o filosofar e o trato filosófico dos problemas fundamentais é valorizado positivamente por este pensador que os vê como componentes necessários do pensamento complexo e como componente necessário do ensino secundário. Como componente necessário da formação de qualquer ser humano, de qualquer profissional e, mais ainda para a formação dos jovens. Ao denunciar a falta de uma formação mais ampla ou geral nos denominados especialistas ele assim diz: “Ele tem o direito de adquirir um saber especializado fazendo estudos *ad hoc*, mas está despossuído, tanto quanto qualquer outro cidadão, de qualquer ponto de vista englobante e pertinente.” (MORIN, 2002b: 70). Esta formação ampla ou geral é garantida também pela Filosofia e isso era tido como certo ou necessário até bem pouco tempo. Hoje isso parece não mais importar e ele assim lamenta este posicionamento:

Todo espírito culto podia até o Século XVIII refletir sobre os conhecimentos , sobre Deus, o mundo, a natureza, a vida, a sociedade, e, assim, configurar a interrogação filosófica que, contrariamente ao que crêem os filósofos confessionais, é uma necessidade de todo indivíduo, pelo menos até o momento em que as condições da sociedade adulta o adúlterem. Exige-se hoje que cada um creia que sua ignorância é boa, necessária, deixando-a cada vez mais entregue a programas de TV, nos quais especialistas iminentes lhe oferecem algumas lições divertidas. (Idem: 71)

As escolas deveriam ter o papel de combater esta postura e de armar os jovens para uma luta que superasse esta situação. Um dos caminhos é recuperar o bom papel da cultura humanista que se deve juntar integradamente à cultura científica. A escola secundária teria o papel de ensinar a verdadeira cultura que estabelece o diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica. “O ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura - a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica” (MORIN, 2002a, p. 78).

A escola que trabalha com os jovens deve dedicar-se à aprendizagem do diálogo entre a cultura humanística e a cultura científica, pois, para ele, a separação dessas duas culturas gera conseqüências nocivas para ambas. A cultura científica sem a cultura

humanística fica desprovida de uma visão crítica de si mesma e dos problemas humanos mais gerais e globais; a cultura humanística sem a cultura científica perde a ligação com o presente e o concreto. Falci no prefácio do livro *A inteligência da Complexidade* (2000), diz assim sobre as conseqüências dessa separação entre as duas culturas:

A cultura das humanidades tende a ser tornar como um moinho, privado do grão das aquisições científicas sobre o mundo e sobre a vida que deveria alimentar suas grandes interrogações; a cultura científica, privada da reflexividade sobre os problemas gerais e globais, se torna incapaz de pensar a si próprio e de pensar os problemas sociais e humanos que ela coloca (In: MORIN E LE MOIGNE, 2000, p. 9).

Nesse sentido, Morin propõe uma troca entre as duas culturas, onde uma possa ajudar a outra, como ele afirma: “Em suma, quis introduzir a cultura humanista na cultura científica e a cultura científica na cultura humanista, em prol de um diálogo que as modifiquem uma a outra” (MORIN, 1995, p. 40).

É dentro desse contexto do ensino secundário que podemos pensar a função da filosofia. Encontramos novamente no livro: *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro* (2000a), idéias importantes para compreendermos a função da filosofia no ensino secundário. A primeira idéia é colocada quando ele apresenta a filosofia como sendo por natureza uma reflexão sobre os problemas humanos “A filosofia é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano...” (MORIN, 2000a, p. 40). Aqui já começamos a entender que o autor chama a atenção para os grandes problemas humanos. Pensar e refletir sobre eles já seria de início uma das funções da filosofia. Aliada a essa, ele acrescenta, em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2002a), que a função da filosofia é também, ajudar o ser humano desenvolver sua capacidade de problematizar: “A filosofia deve contribuir para o desenvolvimento do espírito problematizador” (MORIN, 2002a, p. 23).

Nessa mesma obra Morin alerta que, para realizar sua função formativa no ensino médio, a filosofia não pode ser isolada e fechada em disciplina estanque e separada das demais, como tem acontecido: “A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bérgrson e Husserl - sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias.” (MORIN, 2002a, p. 23). Pois, ela não pode acontecer isolada e separada das

outras áreas do conhecimento. “Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia devem convergir para tornarem-se escolas da compreensão.” (MORIN, 2002a, p. 51). Nesse sentido para ensinar a compreensão humana é necessária essa visão de conjunto e integração de todas as disciplinas.

Ensinar a compreensão humana é tarefa fundamental da Filosofia, pois pode ajudar os educandos na reflexão sobre suas vidas, sobre a realidade à sua volta e sobre a realidade da condição humana. “É para o aprendizado da vida que o ensino da filosofia deve ser revitalizado.” (MORIN, 2002a, p. 54). Realizando essa função, a filosofia estará cumprindo seu papel, como afirma Morin: “A filosofia, ao contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, reencontraria, assim, sua grande e profunda missão” (Idem: 2002a, p. 54).

Esta proposta, relativa ao papel da filosofia, faz parte de toda a proposta de formação de pessoas para que pensem bem: ele diz que é “preciso valorizar o “pensar bem” (idem, p. 23) que pode ser entendido como o estimular um pensamento interrogativo e reflexivo, além de outras qualidades deste “pensar bem”. “Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.” (idem, p. 22).

Esta proposta é importante e deve ser levada em conta e deve motivar os que se interessam pelo ensino da Filosofia a buscar mais elementos que possam indicar bons argumentos relativos à necessidade de uma formação filosófica para todas as pessoas.

No livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2002a) ele indica mais explicitamente caminhos para a educação em geral e para a educação escolar em particular. Diz ele que “a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. (MORIN, 2002a, p. 21). Após tecer considerações sobre esta necessidade óbvia e de ligá-la à necessidade acima indicada da filosofia no processo de ensino nas escolas e de deixar claro que não é contra o acúmulo de conhecimentos, pois eles são necessários. Não se pensa no vazio de conteúdos. Uma cabeça bem feita sem conteúdos não tem o que pensar. O que é necessário é evitar uma acumulação estéril de conhecimentos, como ele diz: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.” (ibidem, p. 24).

Esta necessária organização dos conhecimentos, ou dos saberes especializados somente pode realizar-se em função de princípios e regras que é preciso também aprender. Um aprendizado que

comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino, privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. (MORIN, 2002a, p. 24).

Ora, a Filosofia é, por excelência, um esforço de ligação de saberes, um grande esforço de contextualização. Nisso ela pode ajudar também. Nisso ela se faz, também necessária.

Este é um programa e um desafio para a organização dos currículos escolares e para a maneira como se deve realizar o ensino nas escolas. Daí ele dizer: *“A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”*. (ibidem, p. 24. *Itálicos no original.*).

Morin afirma que a filosofia tem um papel fundamental na formação dos jovens. Ela ajuda os jovens a pensar e interrogar sobre suas vidas e a existência humana e suas questões de fundo. Com isso, a pessoa pode conscientemente enfrentar os desafios de sua existência pessoal e coletiva.

É nesse sentido que Morin diz que é para o aprendizado da vida que a filosofia deve ser revitalizada. Essa indicação é importante, pois a filosofia não pode ser apresentada como um conjunto de idéias produzidas historicamente e que nada tem a ver com a realidade.

Aqui vejo a importância da contextualização, da ligação do conhecimento com a vida concreta dos educandos. Só nessa perspectiva é que a filosofia cumpre seu papel formativo. Segundo Morin todas as pessoas têm direito e podem estudar filosofia. Ele destaca que desde cedo já colocamos questões relacionadas à filosofia. Todos as pessoas já se perguntaram o motivo de existir, de onde vieram e para onde irão. Foi tentando responder a essas questões que os filósofos produziram a filosofia. Assim a filosofia está ligada diretamente com a vida concreta das pessoas. Por meio da interrogação filosófica, as pessoas vão tomando consciência de suas vidas e da existência como um todo.

CAPÍTULO IV

RELAÇÕES ENTRE O QUE PENSAM ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO E EDGAR MORIN SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO.

Esse capítulo tem por objetivo apresentar diferenças e semelhanças entre o pensamento de Antonio Joaquim Severino e o pensamento de Edgar Morin no tocante ao papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio.

O primeiro contato dos estudantes com a filosofia é marcado por várias perguntas. É comum ouvir dos educandos às seguintes interrogações: o que é filosofia? Para que serve a filosofia? Por que tenho que estudar essa matéria?

Diante dessa situação muitas vezes respostas prontas e acabadas não conseguem satisfazer o desejo dos estudantes. Nesse sentido, só a experiência com a filosofia é que possibilitara aos educandos respostas às suas indagações.

Por esse motivo é muito importante que o professor de filosofia saiba conduzir todo o processo educativo, sem dar respostas prontas e acabadas, mas que incentive seus alunos a serem construtores do seu próprio conhecimento.

Partimos da idéia de que a Filosofia está “dada” e posta por sua história, por sua trajetória. Ela tem mais que vinte e seis séculos de existência no ocidente, tem seu conteúdo que, de acordo com o contexto próprio de cada tempo e de cada espaço, criou um conjunto de conceitos e de concepções que permitem ao ser humano ampliar seu horizonte de compreensão. Assumimos isto como algo já posto historicamente. Comprendemos e aceitamos que a Filosofia é uma postura, uma atitude e possui um conteúdo significativo para o ser humano e seu desenvolvimento cultural.

A Filosofia, através de sua história, constitui-se num esforço para demonstrar a cultura humana materializada pela reflexão filosófica. A questão que colocamos é: como fazer com que o aluno opere e se aproprie minimamente da cultura filosófica? Como “facilitar” ao aluno o acesso aos conceitos da Filosofia, de modo que ele possa apropriar-se desta atitude frente ao mundo?

Entendemos que o processo que torna possível o conteúdo da Filosofia é o filosofar. Esse é entendido como exercício de pensamento. Caracterizamos o filosofar como um pensar meditante, reflexivo, busca, admiração, espanto, diálogo, escolha, amor, paixão, diálogo consigo mesmo, com os autores ao longo da História da Filosofia, abertura, suspeita, crítica, criação, questionamento, imaginação, sonho, desmitificação

da realidade, desocultamento da ideologia e do processo ideológico e de alienação, responsabilidade ética e compromisso, criatividade.

O filosofar instituindo-se como conhecimento, ação, criação e pensamento possibilita-nos a Filosofia. Este processo reflexivo e crítico sobre a realidade e seus problemas deve ter seu espaço no processo de educação escolar.

Pensando assim é que no primeiro capítulo tentamos buscar uma definição ou um conceito de filosofia. Essa busca nos deixou clara a idéia de que não existe uma única definição ou um único entendimento de filosofia e sim uma variedade de concepções. Entendemos então que qualquer tentativa de definição do que seja o conhecimento filosófico, não esgotará a riqueza desse conceito.

Mesmo com essa pluralidade de definições, encontramos um ponto em que muitos pensadores concordam de modo especial os pensadores Demerval Savianni, Severino e Morin, que a reflexão filosófica tem as seguintes características: radical, crítica, rigorosa e de totalidade. Essa compreensão é importante, para evitar entendimentos errados de que toda reflexão é filosófica.

É fundamental que o estudante de filosofia entenda essas características do conhecimento filosófico. Pois são elas que fazem da filosofia uma forma de conhecimento diferente da ciência, da religião, da arte e do senso comum.

A filosofia é um conhecimento radical, pois investiga as coisas com profundidade. Ela não contenta com explicações superficiais, por esse motivo busca aprofundar em tudo. O contato dos educandos com essa atitude filosófica possibilita uma reflexão sobre o a necessidade de uma visão profunda da realidade, da vida, da cultura, de si mesmos e do mundo.

A filosofia é um conhecimento crítico, no sentido de não contentar com respostas prontas e acabadas. Mas considera a busca pela verdade, sua tarefa, que não acabar. Pois sempre surgem novas questões, a serem respondidas.

A filosofia é um conhecimento rigoroso, por considerar a necessidade de um método. Seguir um método aqui, não significa um aprisionamento e uma receita na investigação, no estudo. Rigorosa por buscar uma organização de idéias.

A filosofia é um conhecimento de totalidade. Totalidade na perspectiva de vê todas as dimensões da realidade. Considera importante a parte, como também o todo. Uma visão de conjunto.

De maneira geral, a principal tarefa do filósofo é refletir sobre a realidade, qualquer que seja ela, descortinando seus significados mais profundos, ou seja,

descobrir o que está por trás das aparências. Para o filósofo, refletir significa pensar de maneira organizada e sistemática. Nesse sentido, refletir seria fazer o próprio pensamento retomar, para assim termos uma melhor compreensão, um maior entendimento da realidade em sua totalidade.

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz.

A pergunta nos coloca diante da possibilidade de instaurarmos nossa existência. A possibilidade que tem o ser humano de estabelecer um salto radical de sua natureza biológica para a instauração de um processo de humanização está na medida em que ele pode e consegue questionar e questionar-se. É na instauração da pergunta, enquanto põe-se diante de uma realidade problemática, que o ser humano, na busca de resposta, percebe a dinâmica e o movimento dialético da realidade. Se não for possível perguntar, não será possível a reflexão e não há como constituir o conhecimento.

Este talvez seja o mais grave problema da educação escolarizada. Ela se instalou como contínuos estágios de reprodução de conteúdos de conhecimentos produzidos fora da escola, do mesmo modo que deixou fora dos muros da escola o mundo da vida. Não se deu conta do fosso que estava cavando para si. Agora, dentro dele, não percebe outra ação pedagógica que não seja esta mecânica repetitiva e reprodutivista. Não queremos dizer que não se aprenda com isto. O que afirmamos é que naquele modelo, o educando terá enormes dificuldades para agir autonomamente e de pensar por si mesmo.

Tendo em vista que a filosofia é um modo de pensar, um posicionamento frente às questões que o mundo nos apresenta, ela não pode ser considerada como um conjunto de saberes pronto e acabado, muito menos fechado em si mesmo.

É nesse sentido que Severino ao falar da filosofia enfatiza que não está usando a filosofia como ideologia, ou seja, idéias historicamente estabelecidas como verdades absolutas. Mas sim a filosofia como uma atitude reflexiva. Nessa mesma direção Morin também defende que a filosofia não pode ser entendida como um conjunto de idéias prontas e acabadas. Segundo ele a filosofia é uma força de interrogação. Essa sim é a missão da filosofia, ajudar a desenvolver o espírito questionador e reflexivo no ser humano.

Morin e Severino também entendem a filosofia como uma forma de compreender e dar sentido à realidade na sua totalidade. Por meio da reflexão filosófica, que se caracteriza como sendo radical, crítica, rigorosa e de totalidade. Essas

características singulares do conhecimento filosófico possibilitam aos educandos uma reflexão sobre eles mesmos, a realidade, os outros e o mundo

Segundo Severino e Morin, antes mesmo de falar sobre a função da filosofia, é preciso refletir sobre o conhecimento. O conhecimento para Severino é essa capacidade do ser humano de representar por símbolos mentais todas as coisas que são objetos de sua experiência, que começam pelos órgãos dos sentidos. Esses objetos passam a ganhar nomes, conceitos, que são expressos por palavras, e também são carregados de valores e interesses pessoais e coletivos.

Morin também enfatiza que o conhecimento é resultado de uma relação de fatores, tais como: biológicos, culturais, sociais e da espécie. E por esse motivo é uma realidade complexa.

Também vejo a importância de ensinar o que seja conhecimento. Os educandos precisam compreender como o corpo humano entra em contato com a realidade exterior, e como essa realidade é assimilada em forma de conhecimento.

Os dois autores enfatizam a importância da escola de ensinar o que seja conhecimento. Com essa atitude a escola possibilitaria a compreensão de que o conhecimento não é absoluto. E suas fontes variam dependendo da escolha que se faça. Dependendo das escolhas que fundamentam o conhecimento temos várias formas de conhecimento, são elas: mitologia, religião, ciência, arte, senso comum e filosofia. Cada uma tem suas especificidades, e todas elas são importantes.

A mitologia é uma forma de conhecimento que está fundada nos mitos, fundamentada na imaginação humana. Esse tipo de conhecimento muitas das vezes foi desprezado. Mas a mitologia é uma forma de conhecimento riquíssima. Os mitos são narrativas, são histórias que explicam sobre a origem de todas as coisas como sendo criadas pelos deuses, forças sobrenaturais.

A religião forma de conhecimento fundamentada na fé. A fé em uma figura que representa o criador da religião. O conhecimento religioso é organizado em doutrinas, teologias e livro sagrado.

A arte é uma forma de conhecimento que tem como fundamento os sentimentos e as emoções.

O senso comum é uma forma de conhecimento fundada na crença e tradição.

A ciência é uma forma de conhecimento que parte da experiência, da comprovação. O saber da ciência tem como exigência a experiência concreta.

A filosofia é uma forma de conhecimento racional da realidade na sua totalidade.

Ela busca explicações racionais e lógicas para todas as coisas.

Toas essas formas de conhecimentos são importantes, e a função da filosofia não pode ser vista separada dessas outras formas de conhecimento. A função da filosofia na formação do jovem do ensino médio não acontece de maneira isolada.

É importante esse entendimento, pois com o retorno da filosofia no ensino médio, veio também um discurso atribuindo à filosofia uma missão salvadora da educação. A filosofia só cumpre sua função no sistema escolar unida às outras áreas do conhecimento.

Para os dois autores, antes de falar da função da filosofia é importante situá-la em um conjunto maior. Para Severino é preciso entender a educação como formação humana, para compreender a função da filosofia. Para Morin, é necessário entender a função da escola para entender a função da filosofia.

A educação como formação humana, Segundo Severino, é entender que quando alguém passa pela escola, não é só para receber conhecimento, mas sim, para ser ajudada a se situar no mundo. Para compreender e dá sentido á realidade em sua totalidade. É para viver sua existência concreta, e também se relacionar com a existência humana no geral.

E segundo Severino a existência humana está cada vez mais pobre. Aumenta a violência, o de

Morin também afirma que a função da escola é ajudar o jovem a viver, a enfrentar os problemas da existência pessoal e também a existência no geral.

Os dois estão afirmando que a filosofia só pode ser entendida em uma perspectiva humanista. Uma visão que coloca a existência concreta do ser humano como importante. Uma proposta de humanização do homem em todos os sentidos.

E nesse processo de humanização é importante uma educação para o pensar. Pensar sobre si mesmo, e por si mesmo é a primeira e fundamental tarefa para a produção de sentido. Pois o sentido está relacionado unicamente ao indivíduo, somente ele é que pode encantar e produzir sentido para si mesmo. Por esse motivo, Severino e Morin apontam a necessidade da formação filosófica. Pois a filosofia começa com uma pergunta fundamental, o que é o homem? Essa preocupação primeira já possibilita ao educando a reflexão sobre sua humanidade. Por esse motivo, Morin de modo especial destaca que a filosofia como força de interrogação sobre as questões primeiras pode contribuir na formação humanista dos educandos.

As questões primeiras, também chamadas de problemas fundamentais, tais

como: Quem sou eu? Qual a origem do mundo? Qual o sentido da vida? São características intrínsecas à filosofia. Pois a filosofia começou na Grécia antiga, quando o ser humano buscou respostas a estas interrogações.

Morin afirma que a filosofia tem que voltar a essa intuição primeira. E só assim, ela pode contribuir na formação dos jovens do ensino médio. Como força de interrogação, a filosofia incita os alunos a interrogar sobre si mesmos, sobre o mundo, sobre a vida e sobre os outros. E ao fazer isso, os educandos compreenderão que a vida humana é resultado de uma teia de relações. E cada pessoa traz em si influência de sua família, de sua realidade enquanto espécie e também da sociedade a qual fazem parte. Essa união de relações é que constitui a realidade humana.

Severino também afirma a necessidade das relações do ser humano com eles mesmos, com os outros, com o mundo e com a sociedade. Essas relações é que constitui a humanização da pessoa. Severino enfatiza que essa humanização só acontece quando o ser humano toma consciência de tudo isso. Pois o contrário leva ao processo de desumanização.

Morin e Severino apontam que o processo de humanização passa pela cultura e pela educação. Segundo Morin, o ser humano é cem por cento biológico, mas também é cem por cento cultura. Essas duas dimensões constituem a realidade humana. E que a escola precisa ensinar essa realidade. Para isso acontecer ele destaca a importância do ensino da complexidade humana. Ao estudar a complexidade humana o educando entende sua própria condição humana marcada pela união de vários fatores, tais como: a dimensão biológica, dimensão cultural e dimensão social. Todas essas dimensões constitui sua realidade humana.

Severino nessa mesma visão afirma que a educação, é o meio pelo qual acontece a humanização. Educação entendida como formação humana. E que a educação escolar precisa oferecer uma educação como formação humana.

Essa palavra formação precisa ser bem entendida. O sentido aqui empregado dessa palavra difere do sentido empregado pela posição essencialista. Para os essencialistas havia um ideal de ser humano e pela educação as pessoas eram conformadas a esse ideal. Nesse sentido o ser humano não tinha liberdade de pensar por si mesmo. E sendo assim perdia sua capacidade de ser sujeito.

Essa concepção ainda permanece no sistema escola. A educação escolar não conseguiu lidar com educandos que questionam. É comum ouvir de colegas de trabalho nas reuniões pedagógicas que o aluno bom é aquele que não pergunta que não interroga

é o que fica calado. Nesse sentido, à formação filosófica é indispensável à formação humana.

Segundo Severino a formação filosófica ajuda o educando no desenvolvimento da sensibilidade. Sensibilidade entendida como: sensibilidade epistêmica, sensibilidade estética e sensibilidade ética. A ética, a estética e a teoria do conhecimento são áreas da filosofia e por esse motivo, ela pode oferecer ao educando a oportunidade de pensar nas reações com os outros, a importância da alteridade; no sentido das coisas, refletir sobre o conhecimento, o que é conhecimento e como o ser humano conhece.

Concordo com Severino ao afirmar que a filosofia ajuda no desenvolvimento da sensibilidade epistêmica, da sensibilidade estética e da sensibilidade ética. Ao entrar em contato com a filosofia o educando é levado a pensar questões tais como: quem sou eu? O que é conhecimento? Qual o sentido da vida? O que é o belo? Essas questões são colocadas ao longo de todo nos vários campos da filosofia, que são matérias e conteúdos estudados no ensino médio.

E segundo Severino a sensibilidade epistêmica, é a que deve prevalecer. Pois a pessoa precisa agir consciente, agir intencional. Com essa postura Severino está afirmando a importância da razão. Essa parte racional do ser humano como capaz de buscar soluções aos desafios e dificuldades humanas, segundo Severino qualquer ação humana precisa ser consciente, pensada e raciocinada. Aqui se estabelece uma diferença com Morin, pois este entende o ser humano como sendo complexo. Complexo no sentido de ser uma união de fatores que o compõe.

Morin defende uma visão complexa de humanidade. Nessa visão ser humano é compreendido como uma teia de relações. Ele é um conjunto de dimensões tais como: razão, emoção, afeto, loucura e etc. Essas dimensões unidas fazem parte da realidade humana. E a humanização passa pela compreensão dessa complexidade. Por esse motivo, defende que a escola precisa ensinar a compreensão humana.

Ensinando sobre a complexidade humana a escola prepararia as crianças, os adolescentes e os jovens para enfrentar os problemas e desafios da vida. Problemas de fundo como Morin os chama, de fundo por se tratar de questões que fazem parte da existência humana como um todo. Essas questões como: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Ninguém as ensina. São colocadas desde a infância, fazem parte das indagações humanas. E segundo Morin, a escola mata essas indagações. Por esse motivo incentiva o ensino de filosofia que propõe o desenvolvimento da curiosidade em relação a todas essas questões. A filosofia incentiva a reflexão e o questionamento

fazendo assim as com que pessoas sejam levadas a pensar em sua própria existência e no conjunto da existência dos demais seres humanos.

Concordo com Morin, pois na minha prática em sala de aula, os conteúdos que mais têm despertado interesse nos educandos são os conteúdos relacionados à existência deles como seres humanos e às relações com os demais. Temas como angústia, solidão, morte, violência, amor, sexualidade e outros que dizem respeito às suas vidas em sociedade, chamam especialmente a atenção dos jovens estudantes.

Nessa direção desenvolvi um projeto na Escola Estadual Professor Paulo Roberto Faggione chamado “Quem sou eu?”. O resultado foi muito positivo e chegou mesmo a repercutir na comunidade. Foi até mesmo motivo de interesse por parte de uma rede educativa de televisão. Trata-se da TV Educativa de São Paulo que filmou os alunos desenvolvendo esse projeto em sala de aula e exibiu momentos desse trabalho em um de seus jornais.

O projeto teve três momentos: o primeiro refletia sobre a construção da identidade pessoal. Os educandos nesse momento pesquisaram sobre suas origens familiares e culturais, apresentando os resultados através de fotos e desenhos. O segundo momento consistiu na caracterização da realidade dos jovens, apresentada através de textos em forma jornalística, envolvendo situações concretas, histórias e fatos que marcaram suas vidas. Por fim foram apresentadas situações próprias da vida na comunidade em que vivem, apontando aspectos positivos e negativos e seus sonhos. Utilizaram para este terceiro momento fotos diversas feitas por eles mesmos apresentando-as na forma de painéis para debates com seus colegas. Com isso eles percebiam que, para produzir respostas à pergunta sobre quem eles eram, tornava-se necessário pensar em si mesmos e em todas as relações nas quais estavam envolvidos, ou seja, fazemos sempre parte de um contexto maior de relações. É uma teia de relações familiares, sociais, históricas, biológicas e outras.

Morin e Severino apontam a necessidade da filosofia em sala de aula e a apontam como um caminho fundamental para a formação dos jovens que envolvem todos os aspectos até agora mencionados.

BIBLIOGRAFIA.

ARANHA, M. L; MARTINS, M.H.P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Convite á filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

COÊLHO, Ildeu M. *Filosofia e educação*. Campinas: Alínea, 2001.

FALCI, N. M. Prefácio, in: MORIN, E. e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Trad.: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HEGENBERG, L. Saber de e Saber que: alicerces da racionalidade. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed.rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____ *Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

KOHAN, Walter. *Ensino de Filosofia- perspectivas*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

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

LORIERI, Marcos Antonio. *A filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, Marcos e RIOS, Terezinha. *A filosofia na escola- o prazer da reflexão*. São Paulo: Cortez. 2005

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. [I- Feurbach]. 2ª ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1994

MORIN, E. e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Trad.: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____ *Os setes saberes necessários a educação do futuro*. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo. Cortez, 2000a.

_____. *Ciência com Consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória- Ed. revista e modificada pelo autor- 4 ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7ª ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs). São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *O Método 6: Ética*. Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NETO, J. e KARNAL, L. *CADERNOS DE FILOSOFIA: Curso Filosofia e Vida, v. I*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São PAULO, 2006.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum á consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVATER, F. *O valor de educar*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVERINO, A. J. *A contribuição da Filosofia para a Educação*. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, jan. mar. 1990, p. 19-25.

_____. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Proposta de um universo temático para investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**. Florianópolis, ano 11, n. 19, jan-jun, 1993, p. 12-27.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. *A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?* 3.. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 265- 326.

_____. *A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial*. In: KHOAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

_____. *Filosofia da educação e construindo a cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. *A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação*. In: ROCHA, Doroty (org.). *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. Apud: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.32.n.3. p. 619-634. Set/dez. 2006.

_____. *O papel da Filosofia no ensino superior*. Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

VEGA-PENA, ALFREDO; NASCIMENTO PINHEIRO ELIMAR. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

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](#)