

A EDUCAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E AS EXIGÊNCIAS DE INOVAÇÃO: PAPEL DO PENSAMENTO

Marcos Antônio Lorieri *

Acho que na sociedade actual nos falta filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objectivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma. (SARAMAGO, 2008)

RESUMO

O ponto de partida deste ensaio é a constatação da contrariedade e, ao mesmo tempo, da complementaridade entre o papel conservador e inovador da educação em relação ao mundo humano, o que a leva a propor inovações e não apenas conservação. Objetiva-se apresentar reflexões sobre como pensar a educação nessa dupla direção e sobre o seu papel de formadora de consciências críticas capazes de serem orientadoras das ações das novas gerações nessa situação ambivalente, problema a ser pensado pela Filosofia da Educação. O caminho escolhido foi o de desenvolver reflexão a partir de ideias de Durkheim, Adorno, Arendt, Kant, Lipman, Dewey e outros, com o objetivo de trazer contribuições para se pensar o problema posto. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de a educação oferecer ajuda consistente ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico das novas gerações como recurso fundamental para a produção de discernimentos, ajuizamentos e deliberações relativas ao que conservar e ao que inovar. Conclui que, nas escolas, a ênfase não pode estar apenas na transmissão de informações, mas também no trabalho de reflexão crítica a respeito e a partir dessas informações, ou seja, no desenvolvimento do pensar bem que alimente uma razão crítica e autocrítica.

Palavras-chave: Inovação. Adaptação. Educação. Pensamento crítico. Pensar bem.

ABSTRACT

EDUCATION BETWEEN TRADITION AND INNOVATION DEMANDS: THE ROLE OF THINKING

This paper's starting point is the verification of both opposition and complementarity between the traditional and innovative roles of education facing the human world, proposing innovation and not only preservation. We aim to present reflection based on how to think about education into these double roles and also about its task of forming critical consciousness able to direct the new generations in this scenario. This problem should be a matter for philosophy of education. We develop our reflection considering the ideas of Durkheim, Adorno, Arendt, Kant, Lipman, Dewey, and others,

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Endereço para correspondência: Av. Francisco Matarazzo, 612 – São Paulo, SP. CEP: 05001-100. lorieri@sti.com.br

aiming to bring contributions to the presented problem. The results show the need of education to offer consistent help in the development of reflective and critical thinking for the new generations as the main resource to produce insights, judgments and consideration related to what should be preserved and what should be innovated. We conclude that the focus, at schools, may not be only in transmission of information, but also in critical reflective thinking that starts with the information provided, that is, developing the good thinking that feeds critical reasoning.

Keywords: Innovation. Adaptation. Education. Critical thinking. Good thinking.

Introdução

Um problema ao qual a Filosofia da Educação precisa estar atenta é o da contrariedade e, ao mesmo tempo, da complementaridade entre o papel conservador da educação em relação ao mundo humano que aí está, fruto de uma história e, portanto, de uma tradição e o seu papel de crítica a esse mesmo mundo, o que implica ser propositora de mudanças ou inovações. Como pensar a formação das novas gerações nesse espaço ricamente ambivalente da educação? Como pensar, nesse âmbito, os cuidados educativos relativos à maneira de pensar de crianças e jovens? Problema a desafiar a reflexão filosófica sobre a educação e que se situa no debate entre o respeito à tradição e a busca educacional para atender exigências da atualidade que podem opor-se ao que a tradição indica.

Parte-se, aqui, do pressuposto de que é papel fundamental da educação apresentar às novas gerações o que já foi feito pelos que vieram antes e que é seu papel, também, incentivar a busca por inovações, pois há sempre algo a faltar na vida humana por conta da inconclusão do mundo e dos seres humanos. Conforme diz Freire (2009, p. 76), “[...] o mundo não é. Está sendo”. Parte-se ainda do pressuposto de que a maneira de pensar das pessoas é um dos fatores importantes tanto para a compreensão crítica da realidade que aí está, fruto do que veio antes, quanto para a busca de caminhos para as necessárias inovações.

Desenvolvimento

Há posturas que afirmam que a realidade está em constante mudança, ou em devir. Por outro lado, há posições que se pautam pela convicção

de que tudo está dado pronto e não há nada a fazer a não ser constatar o funcionamento sempre igual do mundo e da história humana que nele ocorre. A segunda maneira de pensar (uma postura ontológica, como a primeira) sugere a acomodação e a consagração do sempre igual. Será isso bom? Bom para quem? Costuma-se denominar essa posição de conservadora. O seu contrário poderia ser uma posição inovadora ou revolucionária. Entretanto, para ser inovador ou revolucionário, é necessário estudo sério, rigoroso, profundo e crítico do que aí está. É preciso constatar o que já existe e buscar compreendê-lo da melhor maneira possível para poder pensar nas necessárias mudanças, nas inovações. Vale, nesse sentido, considerar, mais uma vez, o que diz Freire:

Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2009, p. 77, grifos do autor).

O que se quer com o trabalho educativo? Ajudar crianças e jovens apenas a constatarem o que ocorre e os conhecimentos já sabidos relativos ao que ocorre? Não cabe, ao ajudá-los a constatarem o que aí está e os conhecimentos já sabidos, incentivá-los, também, a pensar o que pode ainda faltar na realidade, a pensar o que mais se poderia saber além do já sabido, a buscar saber sobre o que não está bem no mundo no qual entraram e no qual viverão? Não cabe fazer uma educação que, além da busca da conservação do “antigo bom”, incentive a busca pelo que falta, a busca pelo “novo bom”, pela boa inovação e quiçá pela necessária revolução?

Caberia à educação, além de apresentar às novas gerações o mundo que aí está e os conhecimentos a respeito dele, propor-lhes, também, que pensem criticamente esse mundo e esses conhecimentos? E, ao propor-lhes que pensem criticamente o mundo, oferecer-lhes ajuda para que o saibam fazer?

Considerações a partir e em torno de ideias de pensadores como Durkheim (2010), Adorno (1995) e Hannah Arendt (1972) podem ajudar no esclarecimento dessas questões e em indicações de caminhos para sua solução.

Durkheim via a educação como tendo um papel primordial de adaptação das gerações novas à sociedade na qual elas ingressam. Em *Educação e Sociologia* ele define assim a educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio social ao qual está particularmente destinada. (DURKHEIM, 2010, p. 36-37).

São conhecidos os posicionamentos contrários a essa visão de educação segundo os quais a educação não pode ser esse processo pura e simplesmente de adaptação das gerações novas à sociedade. Segundo esses posicionamentos, Durkheim teria exagerado nessa definição de educação e, mais ainda, ao reforçá-la quando afirma: “Resulta da definição precedente que a educação consiste numa socialização metódica da nova geração.” (DURKHEIM, 2010, p. 37). Ele não julgava ter exagerado na proposição de uma educação que visasse à adaptação das gerações novas à sociedade. Na verdade via esse processo de adaptação como um processo de inovação a ser produzido em cada indivíduo, pois cada ser humano nasce marcado por qualidades naturais que o levam a ser egoísta e associal. Uma verdadeira nulidade para a existência em convivência, conforme afirmou. É necessário, pela educação, criar um ser novo, um ser social em substituição ao ser antigo, puramente natural.

É preciso que, pelas vias mais rápidas, ao ser egoísta e associal que acaba de nascer, ela acrescente outro, capaz de uma vida moral e social. Eis a obra da educação e nos apercebemos de toda a sua grandeza. Ela não se limita a desenvolver o organismo individual no sentido marcado por sua

natureza, a tornar aparentes as forças escondidas à espera da revelação. Ela cria no homem um ser novo. Essa virtude criadora é um privilégio especial da educação humana (DURKHEIM, 2010).

De acordo com essa perspectiva, a educação é, por sua própria natureza, inovadora para as novas gerações ao buscar adaptá-las à sociedade na qual ingressam ao nascer. Contudo, ao mesmo tempo, conservadora da própria sociedade tida como algo dado pronto. Por que razões houve e há tantas vozes contrárias a essa perspectiva? Por que razões tiveram tanto sucesso, especialmente durante o século XX, as propostas de uma “educação para a mudança”? Queremos realmente mudanças? Queremos inovações? Por quê? Não queremos conservar nada? Não compete à educação socializar as novas gerações?

Adorno também pensou a respeito. Em *Educação e Emancipação*, ao tratar sobre “Educação: para quê?”, aponta, diferentemente de Durkheim, para um duplo papel da educação como adaptação e como resistência ao dizer:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Ao não negar o papel de adaptação para a educação, afirma, ao mesmo tempo, o seu papel de resistência ao que aí está. Resistir na busca de um novo tipo de sociedade e, por consequência, de um novo tipo de seres humanos. O “existente” a que ele se refere não diz respeito apenas à época em que vivia, mas também, e com mais intensidade, aos nossos dias. Trata-se da massificação das pessoas por todos os meios. Dentre eles, aqueles contra os quais se insurgia: os da indústria cultural, isto é, os meios que servem para tornar as pessoas cada vez mais iguais dentro de um padrão que interessa à dominação do consumismo, o qual beneficia apenas a quem com ele lucra. Inovação, frente a

essa realidade, seria promover o desenvolvimento de consciências críticas capazes de se oporem a toda manipulação. Seria, por certo, uma grande inovação: a da resistência a toda imposição. “A educação, por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação.” (ADORNO, 1995, p. 144.). Essa resistência tem como uma de suas potentes ferramentas o desenvolvimento da consciência crítica e autocrítica. Isso é, frente a qualquer situação de dominação (e estamos numa delas), o “novo bom” é a emancipação das pessoas em relação a esse estado de coisas e em relação a esse tipo de sociedade, contrariamente ao que pensava Durkheim. Um bom e necessário caminho inovador deve ser o do desenvolvimento da consciência crítica. “De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.” (ADORNO, 1995, p. 143). As escolas como agências educacionais têm enfatizado os processos de adaptação ou de socialização. O que fazer, ou o que se pode fazer no tocante à imperiosa necessidade de desenvolvimento de consciências críticas e autocríticas?

Hannah Arendt, em *A Crise na Educação*, que consta do livro *Entre o Passado e o Futuro*, diz da conservação do mundo que é tarefa da educação frente às novas gerações e, ao mesmo tempo, da tarefa da educação relativa ao novo e à necessidade de inovação. A conservação faz parte da essência da educação: conservação do mundo que aí está, construído pelas gerações que vieram antes, mas, também, conservação ou proteção das crianças. Pois proteger ou conservar o mundo já construído é garantir um mundo para as novas gerações. Proteger e conservar as novas gerações é construir a possibilidade das inovações que garantirão a permanência do mundo que aí está, agora enriquecido pela contribuição dos novos. Sem a conservação do já feito, as novas gerações não encontrarão um lugar seguro para se estabelecer. Sem a novidade de sua vinda, esse lugar permanecerá velho e decadente e ruirá. “Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora.” (ARENDRT, 1972, p. 243).

Essa é uma tarefa complexa, anunciada nas palavras de Adorno, que remete às funções de adaptação e ao mesmo tempo de resistência ao mundo que as novas gerações encontram. No momento em que vivia, apontava para a necessidade mais premente de dar ênfase à resistência e, portanto, à crítica, mas sem deixar de lado a tarefa da adaptação. Arendt vê essas duas tarefas a ocorrerem concomitantemente. Aponta a necessidade de apresentar o mundo às novas gerações, isto é, de ensinar-lhes o que já foi feito. Essa é uma maneira de mostrar-lhes que nos sentimos responsáveis pelo mundo humano que elas encontram ao nascer e ao começarem a dele participar. Mundo no qual as pessoas são cultivadas. Sem o mundo humano, ou sem a cultura desse mundo, nenhum ser humano se cultiva como tal, em que pesem os seus defeitos ou carências.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 1972, p. 247).

O amor e a responsabilidade pelo mundo humano já construído fazem parte de uma convicção profunda a respeito do que seja a aventura humana no mundo. Essa aventura é a da humanização do mundo, ou seja, da produção da cultura humana na qual os humanos são cultivados. Ela, por carregar as marcas do humano, tem insuficiências, tem lacunas, é inconclusa, como diz Freire (2009). Todavia tem, também, realizações positivas. Urge continuar essa construção do humano no mundo que é, ao mesmo tempo, a construção do mundo humano. Uma construção histórica, isto é, feita pelos que vieram antes de nós, por nós adultos que aqui viemos antes de nossas crianças e que deverá ser continuada pelas novas gerações. Continuação essa que é requisito fundamental para a própria continuação da humanização dessas próprias crianças e das gerações que se seguirão a elas. Ou amamos este mundo humano, produção dos humanos, ou não temos

o direito de sermos educadores. Isso implica em enorme responsabilidade.

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDT, 1972, p. 239).

Contudo esse mundo humano pelo qual Arendt nos cobra tão grande amor e responsabilidade não é o mundo humano, também, de tantas barbáries desumanizadoras? Sim, é verdade. Citem-se, dentre elas, as barbáries dos diversos totalitarismos como nos lembram, doloridamente, ela e Adorno. A obra de ambos é rica em análises a respeito. As barbáries de toda espécie são, na verdade, um “não mundo” humano.

A possibilidade de constituirmos e cuidarmos de um mundo comum no qual possamos ser livres é uma questão central na obra de Arendt. Afirmar a importância desse mundo, para ela, não é um ato gratuito, nem uma proposição meramente teórica, mas um imperativo ético que emerge da experiência totalitária. O totalitarismo, explica a autora, eliminou a liberdade de ação e pensamento, fez das pessoas meros executores, ou vítimas, das supostas leis da natureza ou da história, e mostrou ser possível transformar seres humanos em seres supérfluos. É principalmente em oposição às barbáries deflagradas nesse não mundo e frente às tendências totalitárias das sociedades modernas que Arendt evoca o *amor mundi* – entendendo o possível mundo comum como um lugar eminentemente humano e humanizante (ALMEIDA, 2011).

A citação é retirada de *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*, de Vanessa Almeida, que traz diversos convites para se pensar a ação educativa a partir da obra de Arendt. Um desses convites refere-se a algo que temos sido levados a deixar de lado, tanto na formação dos educadores quanto na formação de crianças e jovens por não as estimularmos para isso: o produzir pensamentos, frutos de acurada reflexão. Não temos praticado o pensamento reflexivo até por que temos sido impelidos a não fazê-lo pelo perigo que a reflexão traz ao tipo de mundo que querem

nos impor: o mundo da rapidez, da eficácia, do imediatismo, dos resultados fáceis e não duradouros. Se quisermos oferecer às crianças e jovens caminhos para a construção de um mundo verdadeiramente humano, teremos que lhes oferecer, também, caminhos de uma maneira de pensar que se alimenta de reflexão crítica e autocrítica (ADORNO, 1995), de profundidade de análises, de ajuizamentos bem fundamentados. Se, porém, os educadores não são formados nessa direção e nem estão convictos dessa necessidade, como poderão oferecer às novas gerações caminhos que levem a isso?

A responsabilidade das escolas por ajudar as novas gerações no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico

O desenvolvimento de consciências críticas e autocríticas, conforme foi mencionado, pode ser algo inovador neste momento do mundo humano em que prevalece a busca pelo imediatismo. Temos abdicado, irresponsavelmente, desta tarefa profundamente humana que é a da reflexão crítica, por exemplo, sobre o sentido, ou sobre a significação de nossas vidas e de nossas condutas. Assim como temos, também, abdicado do esforço de convidar crianças e jovens a realizarem essa reflexão. Fazemos coro, muitas vezes, aos que dizem que os jovens estão perdidos e dizemos que a sociedade perdeu o rumo. Talvez seja o caso de nos perguntarmos: como temos nos empenhado no nosso papel de “convidadores” para a busca reflexiva das referências? Parece que temos sido coniventes com algumas decisões, por exemplo, que ocorrem no sistema educativo escolar. Nele têm sido eliminadas com muita facilidade as disciplinas que convidam à reflexão, especialmente a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Geografia, a Literatura. Temos deixado que o trabalho com a língua materna, com a Matemática, com as Ciências Naturais seja um trabalho apenas instrumental a serviço de uma preparação para o “mercado de trabalho”. Esquecemo-nos que o grande e importante “mercado”, no qual as pessoas se realizam, é aquele das trocas ou das relações humanas que têm enorme peso na sua construção como pessoas e na construção do mundo humano.

O que fazer? Talvez dedicarmo-nos a momentos de profunda reflexão sobre as referências que estão implicadas no nosso modo de agir para avaliá-las seriamente e para, se for o caso, reformulá-las. E, também, convidarmos as novas gerações para esse esforço reflexivo, pois não basta que, nas escolas, seja garantida apenas a transmissão de conhecimentos. Ela é necessária, mas é também necessário colocar os conhecimentos transmitidos sob a mira da reflexão crítica. Isso alerta os alunos a não aceitarem informações pura e simplesmente, exigindo razões que fundamentem as afirmações nelas implicadas. Pensar sobre as razões das afirmações, colocando-as sob questionamento, é desenvolver processos de reflexão crítica sobre elas. Isso pode levar à aceitação ou não dos conteúdos apresentados. Quando se trabalha assim, convidam-se alunos a pensarem e não apenas a receberem informações prontas. Transmissão pura e simples de informações, sem o trabalho do pensamento que as analisa, não gera conhecimento. Kant bem sabia disso. Ao tecer considerações sobre o ensino da Filosofia alertava para a necessidade de não apenas apresentar o resultado da reflexão dos filósofos aos jovens e sim de provocá-los para uma análise crítica desses resultados. Escreveu que apenas oferecer conteúdos prontos e acabados ao aluno o tornará “portador de uma ciência de empréstimo, que nele estará, por assim dizer, apenas grudada e não desenvolvida, ao passo que suas aptidões mentais permanecerão tão estéreis como dantes, tendo-se tornado, porém, com o delírio da sabedoria, muito mais corrompidas” (KANT, 1992, p. 173-174).

Ou, no máximo ele será “discípulo” de alguma doutrina, até mesmo sem a compreender bem. Pois mais do que um ensino das respostas, as aulas devem provocar uma investigação motivada por questões que coloquem estas respostas sob a mira da crítica.

Na mesma direção caminha Lipman: “O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído.” (LIPMAN, 1990, p. 58). Suas ideias tiveram grande influência de John Dewey que, em relação ao cultivo do pensamento reflexivo diz: “A tarefa primordial da educação é o cultivo deliberado do pensar reflexivo: [...] tudo o que a escola pode ou precisa fazer pelos alunos no

que visa à sua mente ou seu *espírito* (isto é, salvo certas habilidades musculares especializadas) é desenvolver sua capacidade de pensar” (DEWEY, 1959, p. 167, grifo do autor). Ele afirma ainda que

[...] conhecimentos informativos separados da ação reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito [...] O único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. (DEWEY, 1959, p. 167).

Como conclusão de um longo texto no qual insiste na necessidade do cultivo do pensamento reflexivo nas escolas, ele reforça essas ideias da seguinte maneira:

Do que ficou dito, é evidente que a educação, *quanto ao seu lado intelectual, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível. (...) afirmamos enfaticamente que esta, (a educação), em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticolosos.* (DEWEY, 1959, p. 85-86, grifos do autor).

Tornou-se famosa sua afirmação de que “as escolas prestam-se mais para formar discípulos que pesquisadores” (DEWEY, 1959, p. 372). Essa frase repete uma ideia de Kant ao afirmar que por falta de um desenvolvimento adequado de suas capacidades mentais, os jovens, ao apenas decorarem informações, tornam-se “portadores de uma ciência de empréstimo” que em nada lhes serve na vida a não ser como mera ilustração. Não é isso, por certo, o que se deseja para nossas crianças e jovens. Pois eles, quando muito bem informados e, ao mesmo tempo, quando exercem sobre as informações que recebem a reflexão crítica, aí sim, produzem seus próprios entendimentos, seus próprios esclarecimentos, suas próprias significações. Próprios! Ocorre a “apropriação”, isto é, o tornar próprio deles o conhecimento. Conhecimento de verdade é produzido em cada um de nós por obra de algo que somente cada um pode fazer: pensar. Pois o pensamento é a oficina que gera a compreensão e a produção de entendimentos e de significações. É somente com o processo de elaboração pensada que as informações deixam de ser algo tomado de empréstimo e passam a fazer parte

de nosso patrimônio intelectual. Deixamos, então, de ser “portadores de uma ciência de empréstimo” como denunciava Kant.

Quando somos proprietários de nossos saberes temos uma rica parte do patrimônio cultural da humanidade, isto é, desse mundo humano ao qual Arendt se refere. Trata-se da parte, ou do âmbito relativo aos saberes, o que não nos dispensa da consideração e do agir em relação a outros âmbitos igualmente importantes do patrimônio humano.

Apropriando-nos reflexiva e criticamente, no caso, dos saberes, podemos nos tornar partícipes críticos e criativos desse mundo, capazes não só de entender o que nele ocorre e por que ocorre, mas também capazes de propor novos caminhos de construção e do cultivo do mundo humano. Não há apropriação reflexiva e crítica de saberes quando ocorre apenas o armazenamento de informações sem a elaboração e reelaboração pessoal dessas informações.

Sérgio Paulo Rouanet, em artigo publicado no jornal *A Folha de São Paulo*, em 2002, discute a diferença entre informação e conhecimento. Nele é mencionado que há uma dissimulação básica em “tratar informação e conhecimento como se fossem sinônimos, o que implica redefinir a sociedade de conhecimento como sociedade de informação” (ROUANET, 2002, p. 14). Em nossos dias, diz ele, somos bombardeados por uma multidão de informações e somos levados a reagir a elas de um modo não reflexivo, mecanicamente, como autômatos. Isso é a negação da condição de autônomos que devemos desejar para nós e para os outros. Citando Kurz, alerta que “a informação dispensa o trabalho reflexivo que transformaria os conteúdos do mundo exterior, devidamente processados por nosso aparelho psíquico, em verdadeiros conhecimentos” (ROUANET, 2002, p. 14).

A informação, por si mesma, não é ruim. Sem ela não há conhecimento. “Mas é este que é decisivo” (ROUANET, 2002, p. 15), diz também, e não a pura informação. Talvez por que o conhecimento, diferentemente da pura informação, questiona finalidades, questiona o uso de meios, coloca necessidades humanas fundamentais acima de puros êxitos técnicos ou funcionais. Um conhecimento assim não pode ser apenas um processamento de informações sem o concurso da reflexão filosófica e das humanidades.

Finalmente, para que o conhecimento não se limite à Ciência Natural e à técnica, o que daria traços odiosamente tecnocráticos ao novo modelo de sociedade, transformando-a num paraíso de engenheiros e de analistas de sistemas, é preciso dar ênfase idêntica a outros tipos de conhecimento, como as Ciências Humanas, a Filosofia e às Humanidades (ROUANET, 2002).

Severino (2002) caminha na mesma direção, apontando a necessidade, sim, dos conhecimentos científicos, mas indicando, ao mesmo tempo, a necessidade de que sejam acompanhados pela reflexão filosófica capaz de articulá-los numa rede mais ampla de significados.

Assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade (SEVERINO, 2002).

Vivemos numa época em que se dá muito prestígio à informação, mas é necessário saber utilizá-la, saber da sua pertinência para a solução dos problemas que nos são postos pela vida e pensar nas finalidades e justiça das soluções encontradas. Com relação a isso, Savater (2001, p. 5) provoca perguntando: “Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia?”. Ele próprio responde, apontando para a necessidade da boa reflexão para a qual nos ajuda, conforme diz, a Filosofia.

Em resumo, não mais informações sobre o que acontece, mas saber o que *significa* a informação que temos, como devemos interpretá-la e relacioná-la com outras informações anteriores ou simultâneas, o que implica tudo isso na consideração geral da realidade em que vivemos, como podemos ou devemos nos comportar na situação assim estabelecida. Essas são precisamente as perguntas das quais se ocupa o que vamos chamar de Filosofia (SAVATER, 2001).

A inclusão da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio em nosso país veio em boa hora, ainda que tardiamente, pois deve trazer um excelente reforço aos convites e estímulos à realização e desenvolvimento do pensamento reflexivo e

crítico dos jovens, por conta daquilo que deve ser o trabalho educativo com essa disciplina. Entretanto não só a Filosofia e sim todas as atividades desenvolvidas na educação escolar e na educação em geral devem ter em mira o desenvolvimento, também, do pensar bem. O “também”, aqui, é importante, pois há muitas outras capacidades ou competências necessárias à boa vida humana para cujo bom desenvolvimento o processo educativo deve se empenhar. A ênfase dada aqui à necessidade de estímulos ao desenvolvimento do pensar bem deve-se ao seu histórico e interessado (não neutro) esquecimento. Se as pessoas não pensam bem, torna-se muito difícil, se não impossível, que elas possam avaliar com justeza o que deve ser conservado do mundo humano, por que bom, e o que deve se tornar boas inovações para a boa continuidade desse mesmo mundo.

Conclusões

Exercer intencionalmente a função educadora nunca foi algo fácil. Depara-se, nesse exercício, com caminhos nem sempre convergentes, mas necessários de serem percorridos. Há os caminhos, aqui apontados, da busca da conservação daquilo de bom já produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, da busca da inovação necessária numa realidade em constante devir. Há os caminhos do oferecer direções às crianças e jovens e isso, parece, é uma obrigação de adultos que as querem bem; e há, pela mesma razão, o caminho de incentivá-los para a autonomia, para que caminhem em novas boas direções sem depender dos seus educadores. Há os caminhos do ensino de conhecimentos ou da transmissão e, ao mesmo tempo, aqueles de lhes propor que construam ou produzam por si mesmos os próprios conhecimentos. E tantos outros duplos caminhos necessários e complementares ainda que, de certa maneira, contrários entre si.

No tocante especificamente ao duplo caminho do ensinar e do incentivar a produção autônoma de conhecimentos, algumas considerações cabem aqui e podem ser indicativas de caminhos a seguir, ao menos nos processos da educação escolar.

Com a palavra “conhecimentos” referimo-nos a resultados do processo de conhecer. Eles são regis-

trados de alguma maneira, acumulados ao longo da história humana e tornados uma parte importante do nosso patrimônio cultural. Desse acervo, uma parte, por critérios variados, é destinada aos processos de transmissão ou de ensino para as novas gerações. São, em geral, registrados em livros didáticos e em planos de ensino. Ao serem apenas transmitidos, são informações. Como tais, podem ficar “grudadas”, como diz Kant, ou serem tomadas de empréstimo. Contudo não são, ainda, conhecimento tornado próprio (ou apropriado), pelo fato de as informações não terem sido elaboradas e reelaboradas pelos estudantes, exercendo sobre elas e com elas o processo de pensar. As informações precisam sofrer uma usinagem na oficina do pensamento, pois é ali, e somente ali, que elas podem ser processadas e podem tornar-se entendimentos, explicações e significações. É aí que se dá a construção ou a produção ou a elaboração de conhecimentos.

Essas considerações podem ser aplicadas aos demais conteúdos culturais já produzidos pela humanidade, como costumes, valores, maneiras de se produzir algo, modos de consumo, maneiras de morar, modos de organização social e outros. Todos são produtos que podem ser conteúdos “antigos bons”, ou não. Para todos eles pode haver algum “contrário novo”, alguma inovação. Não apenas pode, mas talvez deva haver sempre o novo. Caso contrário, como mencionado antes, o mundo humano ruirá por falta das necessárias mudanças. Como saber o que conservar e o que mudar ou inovar? Quando se pergunta pelo como saber, pergunta-se pelo discernimento, pelo ajuizamento e pela deliberação. Pergunta-se por ações de pensar. De preferência, ações de pensar bem.

Há aqui um convite a se apostar na necessidade imperiosa do pensar bem. Um grande recurso humano é o pensamento, pois, como diz Arendt (1995, p. 143), “homens que não pensam são como sonâmbulos”. Não sabem nem por que e nem para onde caminham. Se Saramago tem razão ao dizer que nos falta reflexão, pensar, e que precisamos do trabalho de pensar, pois sem ideias, não vamos a parte nenhuma, vale a pena considerar o que diz e pensar seriamente como oferecer, na educação das novas gerações, a ajuda necessária para que o pensar esteja presente como algo indispensável, a merecer todo o nosso cuidado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **A vida do espírito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Couto. São Paulo: Hedra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- ROUANET, S. P. Fato, Ideologia, Utopia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2002. Caderno Mais, p. 14-15.
- SARAMAGO, José. Outros Cadernos de Saramago. **Pensar, pensar**. Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/69370.html> <http://caderno.josesaramago.org>>. Acesso em: 18 jun. 2010.
- SAVATER, F. **As perguntas da vida**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

Recebido em 12.08.12
Aprovado em 05.12.12