

VILMAR VANDRESEN

**O DIÁLOGO INVESTIGATIVO COMO METODOLOGIA DE ENSINO
DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação Apresentada Como Requisito Parcial à Obtenção do Grau de Mestre.

Curso de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Alvino Moser

Co-Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Carneiro Soares.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alvino Moser

Prof. Msc. Danilo Campestrini

Prof.^a Dra. Zélia M. Pavão

CURITIBA

1997

Nada existe acima da conversação.

*Os que dialogam é que decidem quando
terminar.*

*O que importa é a liberdade e a
sinceridade, apesar de serem valores
frágeis.*

Richard Rorty

Aos meus pais, Aloísio e Tereza, pelo exemplo de vida.

À minha noiva Luciana, ao nosso bebê que vai chegar e ao meu filho Luis Filipe, pessoas amadas, razão de prosseguir.

AGRADECIMENTOS

À Deus, causa primeira da existência, fonte da vida e sabedoria.

“Toda sabedoria vem do Senhor Deus” (Ecle, 1.1)

Aos Pais Aloisio e Tereza que me ensinaram as virtudes do trabalho e da responsabilidade; que me educaram para compreender o valor e o sentido humano da vida; que fizeram de suas vidas um exemplo de coragem e dedicação.

Aos Irmãos e sobrinhos, pelo incentivo.

À Luciana, pelo carinho e compreensão.

Ao amigo Danilo Campestrini, pelo apoio e confiança.

“Amigo, é coisa para se guardar, Dentro do coração”.

Aos amigos, Clóvis, Geraldo, Pedro, Walter, Valéria, Marlei, Iná, Ildo e Gallato, pela amizade.

Às instituições UNIVALI, SEC/SC, UFPR, CAPES, pelo apoio necessário à realização desse trabalho.

Aos professores: Maria Lucia, Verônica, Gilda, Acácia, José Alberto, Maria Tereza, Maria Augusta e Moser, pelo desafio de refletir a educação e pela amizade.

Aos mestres, de modo especial, àqueles que decidiram confiar nos meus propósitos e dividiram seu tempo na orientação paciente, mas sobretudo, porque souberam cativar pela sabedoria e bondade. Aos professores e amigos, Dr. Alvino Moser e Dra. Maria Tereza Carneiro Soares, obrigado.

RESUMO

O diálogo investigativo como metodologia de ensino da filosofia na Educação Superior, é o tema do presente trabalho de Dissertação. Meu objetivo, é avaliar essa possibilidade, visando contribuir para a formulação de metodologias de ensino, que propiciem a expressão dos educandos, desenvolvendo neles, o senso de responsabilidade e de racionalidade, fundamentais no processo educacional. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa participante, realizada com um grupo de estudos, composto por alunos do Curso de Pedagogia. Ele contempla estudos sobre a importância da filosofia, sua natureza dialógica e interdisciplinar. O diálogo é tratado como um fenômeno humano que aproxima e integra as pessoas, e como princípio educativo, porque permite que os educandos aprendam com a colaboração dos colegas e incentiva-os a pensar por si mesmos e a desenvolver habilidades de investigação e reflexão. No diálogo investigativo, as discussões são organizadas a partir de um conjunto de regras convencionadas pelos educandos e desenvolvidas por meio de perguntas, cuidadosamente formuladas para que as discussões evoluam e alcancem níveis maiores de generalidade e coerência. As dificuldades que os alunos têm para articular o significado dos conteúdos das diversas disciplinas e áreas do conhecimento têm, entre outras causas, a falta de domínio de um núcleo básico de conceitos e definições e a falta de habilidades cognitivas como as de inferência, de estabelecer relações, de investigação, que são fundamentais para desenvolver o espírito científico e reflexivo. Os educadores poderão conseguir maior sucesso na sua atividade, se procurarem desenvolver nos educandos um conjunto de habilidades de investigação, que possam auxiliá-los na compreensão de objetos de estudo das diversas áreas do conhecimento humano. A escola e mais especificamente a sala de aula, pode ser um espaço fecundo, onde professor e alunos, mediados pelos conteúdos das diversas disciplinas, têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas de aprendizagem se a metodologia permitir a expressão e cooperação, organizada e responsável de ambos.

ABSTRACT

The investigative dialogue as a teaching methodology of Philosophy at the College level is the theme of the present dissertation work. Our objective is to evaluate this possibility, with the purpose of contributing to the formulation of the teaching methodologies, which provide for the expression of the learners, developing in them the sense of responsibility of rationality, which are fundamental in the educacional process. The work was developed by means of bibliographical and participative, accomplished with a study group, made up by Pedagogy major students. It contemplates studies on the importance of Philosophy, in the dialogical and interdisciplinary nature. The dialog is treated as a human phenomenon which links and integrates the people, and na educational principle, because it allows the learners to study with the help of their classmates and encourages them to think on their own and to develop the atributies of investigation and reflection. In the investigative dialog, the discussions are organized from a set of rules determined, by the students and developed by means of questions, carefully formulated, so that the discussions may unfold na reach levels of higher generality and coherence. The difficulties the students have to articulate the meaning of the contents of the various disciplines include, among other thing, the lack of control of a basic nucleus of concepts and definitions and the lack of cognitive abilities such as that of inference, of establishing relationship, of investigation, which are fundamental in the development of the scientific and reflexive spirit. The educator will be to achieve greater success in their activity, if they seek to create in the learners a set of abilities of investigation, that may aid them in the understading of objects os studies in the various areas of human knowledge. The school, and more specifically the classroom, may be a fruitful area, where both the teacher and the student, mediated by the contents of several disciplines, have the opportunity to have significant learning experiences if the methodology allows for the expression na organized, responsible cooperation of both.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	01
1. A DIMENSÃO DIALÓGICO-INVESTIGATIVA DA FILOSOFIA	10
1.1. <u>Sobre o Significado e Importância da Filosofia</u>	10
1.2. <u>O Caráter Dialógico da Filosofia</u>	18
1.3. <u>Aspectos Configurativos do Caráter Interdisciplinar da Filosofia</u>	23
2. O DIÁLOGO COMO FENÔMENO HUMANO E PRINCÍPIO EDUCATIVO ...	33
3. O DIÁLOGO INVESTIGATIVO NA EDUCAÇÃO.....	46
3.1. <u>Uma Experiência Dialógica Investigativa com Alunos da Educação Superior</u>	62
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação escolar brasileira, tem sido alvo de variadas acusações, por razões diversas. Foi considerada como mero aparelho ideológico do Estado por trabalhar conteúdos pouco significativos, apresentando currículos desvinculados da realidade dos alunos. Além disso, a escola foi responsabilizada pela evasão e repetência dos alunos, e os educadores, de serem autoritários e utilizarem critérios de avaliação deficientes, entre outros.

Não quero, aqui, discutir se tais acusações são devidas somente à educação escolar ou se outras instituições também lhe seriam tributárias. Também não é minha intenção somar argumentos que venham aumentar o volume de acusações. Acredito ser mais importante a busca de soluções para os problemas existentes, pois posturas apocalípticas, de descrédito, pouco têm contribuído para que a educação escolar encontre o seu caminho e atue significativamente.

Entretanto, entendo ser necessário refletir, séria e responsavelmente sobre as críticas, pois elas podem ser importantes auxiliares na identificação daqueles aspectos para os quais possam ser encontradas soluções ou, que talvez, sejam da responsabilidade direta de cada educador.

De fato, na escola, percebo, cada vez mais, que a dificuldade ou mesmo a falta de habilidades de raciocínio, entendido como “ inferir uma proposição de uma ou mais proposições precedentes “ (ABGNANO, 1990, p. 789), leva os educandos a falar pouco e a não expressar o seu pensamento. Muitas vezes a escola parece dificultar ou mesmo impedir o educando de fazê-lo. Existe, porém, um aspecto em que a educação escolar tem deixado muito a desejar e que tem me causado um

profundo desencanto e apreensão: o de dificultar que os educandos procedam mais racionalmente no processo de conhecimento e que pensem bem e com autonomia.

Proceder racionalmente no processo de conhecimento significa, entre outras coisas, que os educandos demonstrem preocupação em estruturar lógica e coerentemente suas idéias, que apresentem razões para o que dizem e fazem ao invés de desculpas, que prestem atenção para o sentido das palavras e avaliem as conseqüências lógicas, éticas, estéticas, epistemológicas... das afirmações. A atividade racional apresenta princípios importantes, que são condição necessária para o conhecimento verdadeiro; como por exemplo, o da identidade e o da não contradição, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades intelectuais como as de classificação, de identificação, de descoberta de conexões, de inferências e outras, que podem ser construídas e aprimoradas ao longo da vida escolar dos educandos.

A educação é processual, e sendo assim, a escola, enquanto instituição educativa, tem como função importante, incentivar os educandos a pensar coerentemente, mas por iniciativas próprias e não mediante técnicas de doutrinação. A escola deveria ajudar os educandos, oferecendo oportunidades para que se tornem racionais no sentido de apresentar boas razões para o que pensam, dizem e fazem e para serem razoáveis e prudentes nas suas ações e julgamentos.

Entretanto, isso dificilmente será possível se persistirem metodologias de ensino de caráter autoritário centradas sobretudo na transmissão unilateral de informações e conhecimentos, previamente estabelecidos, pelo professor aos alunos, como se estes fossem meros depositários passivos e aquele o detentor de um saber auto-suficiente.

Como ensina DEMO (1994, p. 14) “ é um disparate reduzir a escola a mera transmissão copiada de conhecimentos, porque não ultrapassa o ambiente de instrução, no qual o aluno é sempre o objeto de aprendizagem “.

O fracasso da escola por não ter contribuído a contento para o desenvolvimento de habilidades de pensamento de caráter mais racional e de dificultar a autonomia intelectual dos educandos, tem como uma de suas causas fundamentais, a fragmentação do currículo, isto é, a falta de relações entre os diversos componentes curriculares, gerada em parte pela ausência de uma disciplina como a filosofia, que venha promover uma maior integração entre os diversos conteúdos das disciplinas curriculares, *pois “onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica...”*(ADORNO, 1995, p. 62).

A filosofia é por excelência interdisciplinar e indagadora. Sem ela o conhecimento curricular acabou fragmentado e compactado em matérias de estudo que, por muito tempo, pretenderam-se auto-suficientes, deixando grandes lacunas na formação dos educandos, notadamente em aspectos importantes como a auto-correção, o raciocínio lógico, a adoção de critérios adequados para avaliações e julgamentos, a adoção de valores próprios e outros. No contexto da produção do conhecimento, a atividade filosófica é importante, pois, enquanto disciplina específica,

“... la filosofía anima los recursos intelectuales y la flexibilidad que pueden capacitar tanto a los niños como a los profesores para enfrentarse a las discontinuidades y fragmentaciones de los currículos vigentes. Su tradicional interés por la ética, por la naturaleza del conocimiento y por la naturaleza de la realidad es un interés que trasciende las disciplinas existentes y al

mismo tiempo está básicamente referido a las materias que tratan las disciplinas existentes (...). La filosofía es una disciplina que incluye la lógica y, por lo tanto, está interesada en introducir criterios de excelencia en el proceso de pensamiento, de tal forma que los estudiantes puedan pasar de simplemente pensar a pensar bien” (LIPMAN, 1992, p. 84).

A filosofia guarda especificidades em relação às outras disciplinas, como por exemplo, por preocupar-se com a totalidade do conhecimento, ou seja, ela considera que os fatos do conhecimento estão envoltos em um contexto maior de outros fatos, e que os fundamentos das coisas precisam ser encontrados e revelados, e por ela ter se apresentado sempre como reflexão, foi-lhe possível buscar uma auto-avaliação em relação à pedagogia e ao currículo, a ponto de ter ingressado também na educação infantil e no ensino fundamental e médio, como espaço privilegiado de reflexão sobre questões importantes como: a vida, o homem, a ética, a linguagem, o conhecimento, a natureza e outros.

Nesse sentido é importante o ensinamento de HORKHEIMER quando diz:

“A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira. Até época bem recente na história ocidental, faltavam à sociedade suficientes recursos culturais e tecnológicos para gerar uma compreensão entre indivíduos, grupos e nações. Hoje, as condições materiais existem. O que está faltando são homens que compreendam que são eles mesmos as vítimas ou os executores da própria opressão. Já que todas as condições para o desenvolvimento de tal compreensão existem, é absurdo esperar que seja defensável a noção de imaturidade das massas” (HORKHEIMER, 1976, p. 173).

O espaço crescente que a filosofia vem ocupando nos diversos setores da atividade humana, seja na questão ético-política, seja na pedagógica, lança novos desafios aos profissionais da área e os desafia a fazer uma análise e reflexão profundas sobre o modo como ela está sendo desenvolvida e ensinada nas escolas, dos diferentes níveis de ensino.

Minha experiência, dos últimos seis anos de atividade docente em filosofia, nos períodos iniciais dos cursos de graduação, mais especificamente, 1º, 2º e 3º do curso de pedagogia, revelou-me uma situação complexa no que se refere à possibilidade de aprofundamento de questões filosóficas. Há uma forte resistência por parte dos alunos em expressar suas idéias e, quando questionados sobre temas dos programas de 2º Grau, supostamente já apropriados por eles, logo surgem declarações como: “Nossos professores não nos incentivaram a falar” ou, “temos dificuldades para expor nossas idéias, pois a única lógica correta era a das idéias dos professores”.

Questões desta natureza indicam que a filosofia deve ser ensinada, de forma que possa promover o resgate do pensar e comunicar o sentido da palavra, e como forma de tornar a relação entre professor e aluno mais cooperativa, sob pena de descaracterizar a virtude indagadora e dialógica da filosofia.

Acredito ser importante uma metodologia dialógica e investigativa no ensino da filosofia, pois na troca de idéias, as pessoas podem expor as suas idéias aos outros, escutar as idéias dos outros, comparar suas idéias com as dos outros, e estas entre si, e assim, mais facilmente, compreender os conteúdos. Entendo que uma boa educação, é aquela que procura capacitar os educandos a se livrar dos medos intelectuais que levam à corrupção da consciência, no sentido de mantê-la passiva e viciada em aceitar “slogans” como se fossem a verdade das coisas. “É

esse medo que obstrui a audácia intelectual e imaginativa e a ação criativa” (SCHARP, 1993, p. 47).

A expressão verbal, como forma de tornar público o conteúdo do pensamento, parece ser fundamental para a compreensão dos conteúdos filosóficos, como também para o próprio “fazer filosofia”, já que *“a linguagem verbal é a conquista mais preciosa do homem, pois, com ela, o homem pode estabelecer fora de seu corpo os resultados e o próprio processo da sua experiência interna de pensamento”* (CUNHA, 1992, p. 50).

Ao expressar aos outros suas idéias, seus pensamentos, seus valores... é que o indivíduo tem condições de crescimento, de auto-correção, ou de argumentar, de convencer, de se auto-avaliar. Para isso, acredito ser necessário uma metodologia dialógica de caráter investigativo, na qual cada educando e também o professor não se limitem apenas ao superficial, como se aula de filosofia fosse uma sessão de terapia grupal, onde todos expõem despreocupadamente suas opiniões subjetivas. Aliás, como já ensinava Platão, um dos objetivos da filosofia é a superação das meras opiniões, visando a elevação do conhecimento a um nível maior de objetividade, coerência e sistematização.

“... o diálogo significa a manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade, revela seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si (...).

“No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece, quando as consciências das pessoas se põem em confronto (BENINCÁ, 1994, p. 87).

Não se trata de qualquer diálogo, pois existem práticas dialógicas que não ultrapassam o senso comum, isto é, as conversações se limitam à emissão de opiniões vagas e/ou suposições individuais e subjetivas sem uma maior preocupação em aprofundar os significados dos conteúdos em questão.

Os educadores precisam aprender a dialogar com os alunos de modo investigativo, em uma espécie de responsabilidade cognitiva, incentivando-os a expor suas idéias, com o cuidado de que sejam bem fundamentadas, apoiadas em critérios lógicos e coerentes. Não se trata de ouvir o aluno só por ouvir, o que seria uma pseudo-democracia pedagógica. Trata-se de questioná-lo sobre as razões de suas afirmações para que ele vá percebendo as conseqüências, o sentido, o alcance e as limitações dessas afirmações, e se sinta sobretudo incitado a pesquisar, a indagar, a rever seus pontos de vista e fundamentá-los.

Não é um processo de inquisição mas de inquirição. ou seja, de valorizar as idéias dos educandos, ouvi-las com atenção e respeito, permitir e incentivá-los a descobrir e perceber, por eles próprios, a diferença entre um simples pensar e um bom pensar. No diálogo investigativo, tanto o professor quanto os educandos devem sentir vontade de buscar, de seguir vestígios, de indagar, de examinar com atenção, inquirir, perguntar sobre as coisas e fatos, em uma atitude de investigação, entendida como *“perseverança na exploração auto-corretiva de questões consideradas ao mesmo tempo, importantes e problemáticas”* (LIPMAN, 1990, p. 37).

É o próprio Sócrates (Séc. V a.C.) quem dá um argumento justificador da necessidade de aprofundar a compreensão do diálogo investigativo como metodologia de ensino na educação superior. A “Ironia e a Maiêutica”, expressão de sua prática pedagógica, era um autêntico processo de investigação dialógica e de experiência intelectual criativa, onde o saber pronto era substituído pela busca

apaixonada e cooperativa de um novo saber mais significativo, tanto que seus discípulos, notadamente Platão e Aristóteles, lhe superaram em muitos aspectos e chegaram até nossa época com uma atualidade incontestada.

Atualmente, a metodologia do diálogo-investigativo tem expressão forte no Programa “PHILOSOPHY FOR CHILDREN” organizado pelo Professor Dr. Matthew Lipman em colaboração com o “Institute for the advancement of philosophy for children” do Montclair State College, Upper Montclair, New Jersey, EUA, que desde a década de 70 vem sendo desenvolvido, com sucesso, em dezenas de países o qual, além de outras fontes bibliográficas, forneceu referencial teórico-metodológico para podermos responder a questão problemática do nosso trabalho, qual seja, “Como se configura a expressão verbal dos alunos dos cursos de educação superior, nas aulas de filosofia, quando empregada a metodologia do diálogo investigativo?”.

Acreditando que a educação escolar tem uma função social importante no contexto da tradução do conhecimento socialmente produzido bem como de construir conhecimentos a partir da interação que se dá entre os diversos sujeitos, assumi com objetivo desse trabalho, refletir sobre a possibilidade de adoção do diálogo-investigativo como metodologia de ensino da filosofia nos cursos de educação superior, visando contribuir para a sistematização de metodologias alternativas de ensino, necessárias para responder as exigências educacionais e humanas suscitadas pela dinâmica do atual momento.

O trabalho de Dissertação caracteriza-se por uma investigação de caráter bibliográfico, complementada por uma pesquisa participante realizada com um grupo de estudos de filosofia, composta por alunos do curso de pedagogia do Campus III da Universidade do Vale do Itajaí, em Tijucas – SC.

Apresento, no primeiro capítulo, considerações sobre o significado e importância da filosofia no processo de conhecimento, procurando demonstrar que a filosofia, por sua própria natureza é dialógica. Além disso identifico alguns aspectos que configuram o seu caráter interdisciplinar.

No capítulo segundo, faço uma abordagem do diálogo como um fenômeno humano fundamental e como princípio educativo.

O capítulo terceiro, apresenta uma explicitação mais detalhada do diálogo investigativo como metodologia de ensino da filosofia, mostrando suas características, forma, condições, finalidade e sua relação com a educação, além das conclusões do trabalho de pesquisa realizado.

Espero, consciente do caráter singelo desse trabalho, poder contribuir para a imensa tarefa que todos os educadores têm de fazer com que a educação escolar se aproxime mais de cumprir suas funções, entre as quais a de construir conhecimentos, percebendo os educandos como pessoas para torná-los participantes e responsáveis, não só pela própria aprendizagem, mas também pelos bens culturais, sociais e naturais em sentido mais amplo.

1. A DIMENSÃO DIALÓGICO-INVESTIGATIVA DA FILOSOFIA

*“A filosofia é uma disciplina que considera maneiras alternativas de agir, criar e falar”
(MATTHEW LIPMAN).*

*“A filosofia é a arte de se expressar”
(CORNÉLIUS).*

No presente capítulo, farei uma breve exposição sobre a filosofia, procurando explicitar aspectos conceituais, caracteriológicos e relacionais, necessários para uma compreensão no contexto do trabalho e na relação com o objeto de investigação em pauta.

1.1. Sobre o Significado e Importância da Filosofia

Observando atentamente a história da educação no Brasil, pode-se perceber que a filosofia sempre foi alvo de atenção, sob alguma forma, porque nenhuma das outras disciplinas, ciências ou áreas de estudo, componentes dos currículos escolares, sofreu o desprezo, e por vezes, a suspeita, a desconfiança e a preocupação como a filosofia.

Difícilmente, ouve-se alguém questionar a utilidade ou a validade das ciências em geral, como a matemática, a geografia, etc. Mas, acerca da filosofia, qualquer um, se julga autorizado a perguntar: Para que filosofia?

O senso comum, em tom irônico, afirma que a filosofia “é uma ciência com a qual e sem a qual, o mundo permanece tal e qual”.

Ora, conhecer uma coisa supõe que se tenha condições de indicar sua utilidade, sua finalidade, sua constituição. O conhecimento permite ultrapassar a simples aparência e chegar à essência do que seja a coisa, isto é, não apenas formular uma simples opinião, mas alcançar a idéia universal, objetiva da coisa, ensinava Sócrates.

Cabe então objetar: quem conhece uma coisa, precisa ainda perguntar sobre sua utilidade?

Parece-me que, no caso da filosofia, a resposta está contida na própria pergunta, ou seja, pela falta de conhecimento do que seja a filosofia, é que tal questionamento é feito, e isso denota, de plano, sua utilidade. Em outras palavras, é exatamente a ausência de componentes filosóficos que leva as pessoas à incoerência e a dificuldade de perceber relações mais amplas entre as coisas. Ou será que perguntas desse tipo podem indicar também interesses suspeitos e irresponsabilidade intelectual?

Quando, e não raras vezes, uma pergunta dessa natureza é feita por educadores, se torna ainda mais desconcertante e complexa, pois revela pouco respeito pela matéria-prima do trabalho pedagógico, qual seja, o conhecimento. Sócrates falava que *“uma vida que não é refletida não merece ser vivida”*, o que, feita a devida adaptação, serve talvez para a educação pois, ao desconsiderar a dimensão intelectual do processo de construção do conhecimento, aspecto característico da filosofia, pouco sentido tem falar de “conscientização”, “formação da consciência crítica” e tantas outras expressões que podem ser lidas nos programas curriculares, de diversas disciplinas da escola brasileira.

Como ensina ADORNO (1995, p. 54), *“um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que essa se disfarça”*.

Perguntar sobre a utilidade de uma ciência, disciplina ou área de estudo, seja a matemática, a história, a arte, ou a filosofia, denota ignorância sobre a própria natureza, do conhecimento humano, sua estrutura e significação, e da especificidade do próprio objeto, o que evidencia e impõe ainda mais a necessidade da filosofia, pois como diz Aristóteles (1984, p. 14), *“... se foi para fugir da ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer e não em vista de qualquer utilidade”*.

Entendo que a idéia de utilidade não pode ser reduzida simplesmente a uma perspectiva pragmático-lucrativa, que pretenda resultados imediatos, vantagens materiais, prestígio ou ascensão econômica e social, pois isso constituiria um reducionismo ingênuo e acentuada estreiteza de entendimento.

Se ampliarmos a idéia de utilidade para outros aspectos da atividade humana como a ética, a política, a estética, a epistemologia, certamente poderemos inverter aquela antiga pergunta preconceituosa – Qual a utilidade da filosofia? – e questionar: Como compreender e atuar coerentemente sobre as coisas, os fatos, a vida, como compreender o homem sem filosofia?

Platão falava da filosofia como um saber verdadeiro que deve ser usado em benefício dos seres humanos e alertava que, por exemplo, não serviria para nada a capacidade de transformar as pedras em ouro a quem não soubesse aproveitar e valorizar o ouro. Analogicamente pouco serviria ao homem a capacidade para o conhecimento se este não estivesse voltado para melhorar as condições de

existência dos seres humanos, tanto no sentido de satisfação de necessidades básicas no campo da leitura, escrita, da física, da biologia, no mundo do trabalho, quanto no sentido de permitir-lhes se libertar da ignorância política e cultural.

A educação escolar, tem, portanto, uma função imperiosa de construção e sistematização de conhecimentos e para isso, *“é necessário, portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber valer-se daquilo que se faz, e esta ciência é a filosofia”* (Platão, Apud ABGNANO, 1990, p. 420).

Descartes identificava a filosofia como o estudo da sabedoria, perfeito entendimento de todas as coisas que os humanos podem alcançar para o uso da vida, a preservação da saúde, as invenções, as artes...

Para Kant, a filosofia corresponde ao auto-conhecimento da razão humana, suas possibilidades e capacidades tendo por finalidade a felicidade.

Também Espinosa, sem ignorar as dificuldades do trabalho filosófico, o considera como pressuposto para se alcançar a liberdade e a felicidade.

Sobre a utilidade da filosofia, CHAUI (1984, p. 18) pondera:

“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 buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história 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”.

A necessidade de uma compreensão filosófica do mundo impõe-se mais intensamente em nossos dias, como uma *“forma necessária de conhecimento que se estabelece como constituição de pressupostos críticos que orientam a ação”* (LUCKESI, “et al”, 1991, p. 66).

A filosofia está intimamente relacionada à vida humana, nos seus múltiplos aspectos. Ela é uma conquista da racionalidade humana que evoluiu procurando sempre mais compreender a si e ao mundo, e sendo assim, ela *“...não é alheia ou estranha à vida humana, porque é a própria vida humana procurando tomar consciência de si mesma, de sua origem, de sua essência e significação”* (CORBISIER, 1975, p. 10).

Apresentando-se, sempre, como uma nova alternativa de análise, interpretação, explicação e compreensão da realidade, ela tem uma capacidade e sensibilidade especiais para perceber as exigências de conhecimento que se apresentam e se impõem aos homens, nos diversos aspectos de sua existência, nos diferentes momentos da história, acompanhando e orientando os grandes desafios que se colocam diante dos homens, seja na construção de novos modos de compreensão, seja em situações em que novas alternativas precisam ser encontradas.

“... O surgimento da filosofia é marcado por uma ruptura, por uma cisão interna de uma sociedade cujos valores e representações se tornaram questionáveis e que, por isso mesmo não consegue mais viver a vida em sua imediatidade. Quer dizer, num determinado momento histórico, a filosofia é a resposta que uma sociedade traz à dupla exigência de refletir criticamente e de explicar teoricamente quanto aos valores e representações que tornam inteligíveis, ou pelo menos, aceitáveis para os indivíduos que nela vivem...” (VAZ, 1978, p. 8).

A filosofia começa, quando as outras formas de explicação da realidade não satisfazem mais as exigências de compreensão. No dizer de Platão e Aristóteles, ela começa com o espanto, com a admiração, isto é, quando o homem percebe as contradições, contidas nos preconceitos e crenças do senso comum, ele procura tomar distância dessa realidade, para, por meio do pensamento, procurar sua significação mais coerente.

Como ensina HEIDEGGER (1979, p. 18) *“a filosofia é uma espécie de competência capaz de prescrutar o ente, a saber, sob o ponto de vista de que ele é, enquanto é ente. A filosofia é ‘episteme tis’, uma espécie de competência theoretiké, que é capaz de theorein, quer dizer, olhar para algo e envolver e fixar com o olhar aquilo que prescruta”*.

Esta tomada de distância diante das coisas, constitui o que se entende por atitude filosófica, ou seja, dirigir-se à realidade numa perspectiva de investigação, indagando: o que? Como? E por que?, acerca das coisas, o que significa perguntar sobre a essência, a significação ou a estrutura, a origem, e os fundamentos de todas as coisas.

A compreensão que a filosofia proporciona acerca das coisas, parece permitir uma ação mais segura e coerente sobre a realidade, pois sempre que falamos de uma coisa sem conhecer sua verdadeira significação, corremos o risco de deturpá-la ou modificar-lhe o sentido. A filosofia, nos faz perceber a necessidade de saber sobre as coisas antes de fazermos julgamentos e avaliações.

O filósofo HEIDEGGER esclarece a diferença entre uma simples pergunta e uma pergunta de caráter filosófico.

“Perguntamos o que é isto...? Em grego isto é: ‘tí estin’. A questão relativa ao que algo seja, permanece, todavia, multívoca. Podemos perguntar por perguntar, por exemplo: que é aquilo lá longe? Obtemos então resposta: uma árvore. A resposta consiste em darmos o nome a uma coisa que não conhecemos exatamente.

Podemos entretanto, questionar mais: que é aquilo que designamos ‘árvore’? Com a questão agora posta avançamos para a proximidade do ‘tí estin’ grego. É aquela forma de questionar desenvolvida por Sócrates, Platão e Aristóteles. Ex.: que é isto: o belo? o conhecimento, a felicidade, etc... Nestas questões não se procura apenas uma delimitação mais exata do que são as coisas. Trata-se de saber a quiddidade” (HEIDEGGER, 1979, p. 15).

Os homens não apenas estão no mundo, mas são seres que estabelecem relações múltiplas com o mundo, as quais expressam por meio da linguagem. Não apenas buscamos conhecer as coisas, mas também descobrir formas de traduzi-las em significações, e é nesse universo que a filosofia assume a sua função de reflexão. Sempre que o pensamento humano se assume como objeto de investigação, ou seja, sempre que o pensamento humano volta-se sobre si mesmo para conhecer-se, completar-se, corrigir-se, instala-se um processo de metacognição, de auto-correção, dirigido para o “*por que?, o que?, para que?*”, das coisas e, ao dirigir-se ao pensamento e aos seres humanos no ato da reflexão, pergunta sobre a capacidade e a finalidade humanas para o conhecimento e a ação.

Essas indagações fundamentais não são feitas furtivamente, ao acaso, não são fundadas nos gostos e preferências subjetivas e nem se resolvem por votação ou força de ideologia. Ao contrário, é um trabalho intelectual, sistemático

“... porque não se contenta em obter resposta para as questões colocadas, mas exige que

as próprias questões sejam válidas e, em segundo lugar, que as respostas sejam verdadeiras, estejam relacionadas entre si, esclareçam umas as outras, formem conjuntos coerentes de idéias e significações, sejam provocadas e demonstradas racionalmente” (CHAUI, 1994, p. 15).

A filosofia, enquanto forma de conhecimento, conquistada pela humanidade, tem uma história de aproximadamente vinte e cinco séculos, e ao longo desse tempo suas reflexões têm gravitado sobre a realidade toda, o que não nos impede de identificar – para efeito didático – alguns campos próprios nos quais ela se desenvolve.

No caso da filosofia, a especificidade não ignora a totalidade. Assim, no campo ontológico, ou metafísico, acentua-se a preocupação quanto ao conhecimento dos fundamentos e princípios últimos de toda a realidade, das coisas e seres.

Quando as investigações gravitam, preferencialmente, sobre as formas e regras gerais do pensamento correto e verdadeiro, independente do conteúdo pensado; sobre as regras de demonstração científica e para os pensamentos não-científicos; sobre as regras de comunicação ou exposição dos conhecimentos; sobre os critérios de verificação da verdade e falsidade, etc., evidencia-se o campo lógico da filosofia.

A análise crítica das ciências, a avaliação dos seus métodos e resultados, e as formas de relações entre as ciências etc., são preocupações da epistemologia.

A teoria do conhecimento investiga as diferentes modalidades de conhecimento humano.

O campo ético procura investigar as virtudes, e estabelecer os princípios orientadores da ação humana.

Quando a necessidade de compreensão recai sobre a questão da natureza, do poder e da autoridade, sobre a questão do direito, da lei, das formas e fundamentos dos regimes políticos; surgimento e formas de Estado; teorias revolucionárias, ideologias, etc., é o campo político que se manifesta.

A investigação sobre a temporalidade da existência humana como instância sócio-político-cultural; as idéias de progresso; e a significação da dinâmica e multiplicidade cultural, constituem o objeto da filosofia da história.

O problema da arte, do belo, da vinculação e relação da arte com outros aspectos da atividade humana, constitui o objeto do campo estético.

A questão da comunicação humana, nas formas, modalidades de linguagem, signos, significações, etc., interessa à filosofia da linguagem.

Como reflexão, a filosofia não poderia deixar de buscar o auto-conhecimento. Assim a história da filosofia procura estudar os campos, problemas, temas, condições, possibilidades, seu papel e sua finalidade.

Como se pode perceber, a filosofia é um saber especial, porque é desprendida de qualquer pretensão reducionista.

1.2. O Caráter Dialógico da Filosofia

Como procurei mostrar a partir das considerações feitas anteriormente, a filosofia, desde o seu nascimento, mostrou preocupação com a investigação, ou seja, ela sempre se mostrou sensível ao processo de conhecimento procurando articular o sentido da existência humana na realidade e ao mesmo tempo, articular o sentido ou o significado da própria realidade. Quando a filosofia pergunta “o que é”, “como é” e “por que é”, realiza sua virtude dialógica, ou seja, procura comunicar-se com as

coisas e ao dirigir-se ao homem, comunicar-se com a sua capacidade de conhecer, procurando discutir o sentido da vida, da existência e o que é o homem.

Essa tarefa de investigação já era sugerida por HERÁCLITO que dizia ser necessário que os homens filósofos fossem bons pesquisadores de muitas coisas (Cf. ABGNANO, 1990, p. 422).

A filosofia ocidental encontra em Sócrates, o seu patrono, e é justamente ele quem revelou, enquanto vivência e ação a dimensão dialógico-investigativa da filosofia, expressando-a de modo inequívoco no seu método. Pela IRONIA, que consistia em perguntar, ele sugeria que nada fosse aceito como verdadeiro, antes de exaustivamente investigado. Mas não apenas perguntar sobre as coisas, mas sobretudo sobre si mesmo, para reconhecer a necessidade de saber, isto é, reconhecer os limites das crenças e opiniões que formamos acerca das coisas e a ilusão a que podem nos conduzir, caso não nos tornemos abertos para ouvir e pesquisar. Expressões como: “conhece-te a ti mesmo” e “conhecer é passar da aparência à essência” revelam bem esse aspecto. Na MAIÊUTICA ocorria o diálogo com o novo conhecimento obtido, graças ao esforço, a persistência, a humildade intelectual, a capacidade de ouvir, o respeito pelo interlocutor, características importantes da vida dialógica.

A “conversação” que Sócrates desenvolveu para expressar sua filosofia envolvia uma série de temas como a justiça, o bom, o belo, a verdade, a ética, a piedade, o conhecimento, a política e tantos outros da maior importância para o homem na tentativa de descoberta da finalidade do seu existir.

Esse sentido da filosofia como o estudo do homem parece ser reconhecido também por HABERMAS (1990), quando afirma que cada um deve poder reconhecer-se em tudo aquilo que traz a feição humana. E que manter vivo e

esclarecer esse sentido de humanidade – não através de uma intervenção direta, mas através de esforços teóricos detidos – é certamente uma tarefa da qual o filósofo não pode sentir-se inteiramente dispensado, mesmo correndo o risco de ter de assumir a tarefa dúbia de um “mediador do sentido”.

A filosofia sempre foi considerada uma atividade intelectual, portanto orientada racionalmente, sem a pretensão de auto-suficiência, mas sempre se renovando por meio da pesquisa. Nesse sentido, Kant ensina que podemos aprender a filosofar somente, isto é, a exercitar o talento da razão na aplicação dos seus princípios universais a determinadas pesquisas, mas sempre com a reserva do direito da mesma razão para investigar aqueles princípios em suas fontes, para confirmá-los ou recusá-los (Cf. ABGNANO, 1992, p. 433).

Ao apresentar-se como reflexão, a filosofia permite ao homem dialogar consigo mesmo no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo a capacidade da auto-correção, que tem uma importância preventiva contra “os dogmatismos relativizantes” que impedem a conscientização.

“A filosofia deve possibilitar uma vida consciente, clarificada através de um auto-entendimento reflexivo, uma vida sob controle, num sentido não disciplinar” (HABERMAS, 1990, p. 234).

Esse sentido de reconstrução do homem, de conscientização é uma tarefa importante que a filosofia consegue realizar, graças à sua capacidade de auto-crítica, de respeito pelo conhecimento, de abertura, de investigação, de abstração e universalização. Porque no desejo de filosofia há quatro componentes segundo ALAIN BADIOU: *“A revolta, a recusa de ficar instalado e satisfeito; a lógica, o desejo de uma razão coerente; o universal, a recusa do que é particular e fechado; a aposta, o gosto pelo encontro e pelo acaso, o engajamento e o risco”* (1984, p.12).

Igualmente importante é a conclusão de RORTY (1994, p. 363), segundo o qual, “os filósofos edificantes desejam manter o espaço aberto para o sentido de admiração que os poetas podem causar às vezes – admiração de que haja algo de novo sob o sol, algo que não é uma representação acurada do que já se encontrava ali, algo que (ao menos pelo momento) não pode ser explicado e mal pode ser descrito.

A condição de universalidade da filosofia, decorrente da característica de totalidade de suas reflexões lhe permite uma sintonia de caráter dialético-dialógico, com os diversos campos da atividade humana permitindo que o conhecimento evolua sempre mais. Aquilo que é uma de suas mais ricas formas de expressão é também uma função da maior importância, isto é, *“ver a manutenção do andamento da conversação como meta suficiente da filosofia, ver a sabedoria como consistindo na capacidade de sustentar uma conversação é ver os seres humanos como geradores antes de novas descrições, que de entes que se espera ser capaz de descrever com precisão”* (idem, p. 371).

Sobre importância da filosofia em relação a educação, muitas contribuições poderiam ser indicadas como: por exemplo, a sua condição interdisciplinar, a sua preocupação com a investigação e com a liberdade de pensamento, a sua preocupação com o homem, com o conhecimento entre outras. Entretanto, uma contribuição certamente importante a filosofia pode dar, por ser simplesmente um espaço no qual as pessoas possam falar, nem que seja apenas como forma de sugestão, de provocação da consciência.

As idéias de justiça, de virtude, de felicidade, de amor, de bem, de liberdade, de respeito, parecem ser fundamentais e agradáveis a todas as pessoas, e na escola, *“a filosofia oferece um fórum no qual os educandos podem descobrir, por*

si mesmos, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas “ (LIPMAN, 1990, p. 13).

O conhecimento é processual, então se faz necessário que as diversas ciências e disciplinas tenham sensibilidade para perceber o valor das contribuições recíprocas e também para se auto avaliarem em relação aos seus conteúdos e métodos bem como de sua função e conseqüências em relação ao próprio processo de conhecimento e ao homem.

Assim, a importância da filosofia como reflexão sobre o fenômeno da educação, como fundamento e como mediadora, e também como disciplina parece manifestar-se mais claramente porque, segundo ADORNO (1995, p. 56), “ a reflexão filosófica dos diversos ramos do conhecimento, quando acompanhada de um abandono do que foi produzido pela filosofia como disciplina autônoma teria algo de quimérico “.

Nesse mesmo sentido, LEBRUM (1976, p. 145-53), diz que os alunos, através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, aprendem a ‘marcar o sentido de todas as palavras’ educando-se para a inteligibilidade, pois onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontoados, a filosofia permite discernir uma definição, uma estrutura.

Também MOSER (1995, p. 1) ao referir-se ao ensino da filosofia, considera que essa tarefa exige uma pré-concepção que dê fundamentação, e que, ao mesmo tempo, como ‘arque’, presida aos atos conseqüentes à decisão de ensiná-la.

O cultivo das habilidades de raciocínio, de formação de conceitos, de justificação, de descoberta de relações, de abstração, de razoabilidade, de auto-correção, de sensibilidade contextual, de investigação e de diálogo também são

funções importantes da educação escolar, com as quais a filosofia tem condições de colaborar porque, "...há muito se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapuça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o método socrático e dar sua valiosa contribuição para a educação " (LIPMAN, 1990, p. 19).

Quanto ao método de ensino da filosofia, considero, que se for correta a idéia de que conteúdo e método se relacionam mutuamente, na perspectiva da construção do conhecimento e, sendo a filosofia dialógica, talvez esse mesmo caráter metodológico possa ser importante, inclusive na educação superior.

1.3. Aspectos Configurativos do Caráter Interdisciplinar da Filosofia

As considerações que até aqui vim desenvolvendo acerca do significado e importância da filosofia e do seu caráter dialógico, sugerem a necessidade de uma reflexão também sobre o seu caráter e interdisciplinar como condição de efetivação desse processo. A interdisciplinaridade é entendida aqui como... "um princípio mediador de comunicação entre as diversas áreas de conhecimento, como elemento teórico metodológico da diferença, da criatividade, como princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência ou disciplina " (ETGES, 1983, p. 18).

Não vou me estender na análise do conceito de interdisciplinaridade por não ser esse o objeto em questão no presente trabalho. O que pretendo, é indicar alguns aspectos conceituais e caracteriológicos da filosofia, que sugerem ou fazem transparecer sua configuração como interdisciplinar, como mediadora no processo de construção do conhecimento na escola.

Quando os educadores aceitam a idéia de que a educação é processual e que o conhecimento “construído” é mais significativo do que aquele que é simplesmente “absorvido”, são remetidos a uma outra questão também importante, qual seja, a de que é imprescindível que professores e alunos se envolvam responsabilmente nesse processo, investigando, pesquisando, procurando esclarecer tanto aspectos demonstravelmente problemáticos do assunto em estudo como aqueles pretensamente estabelecidos. Para isso, são necessárias determinadas habilidades cognitivas, como as de raciocínio, de formação de conceitos, de investigação de tradução, etc. Essas e outras habilidades cognitivas são fundamentais, seja qual for o objeto em estudo, seja qual for a disciplina que o prescreta, que o estuda.

Nesse sentido, a filosofia parece ser muito importante em qualquer currículo e parece responder à exigência de mediador pois,

“...oferece a familiarização com o processo de raciocínio, a sua escrupulosa abordagem da análise conceitual e seu próprio comprometimento na investigação cognitiva autocorretiva. Além disso, a filosofia insiste no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo” (LIPMAN, 1990, p. 165).

Essa configuração relacional da filosofia com o conhecimento e com as formas de conhecimento pode ser percebida em outros aspectos como:

a) Sua conceituação etimológica : É atribuída a pitágoras (Séc. V a. C.) a investigação da palavra FILOSOFIA, composta por duas outras expressões gregas PHILO e SOPHIA. PHILO é derivado de PHILIA que significa amizade, amor fraterno,

respeito entre os semelhantes. SOPHIA significa sabedoria e faz derivar a palavra SOPHOS, isto é, sábio.

A filosofia é, portanto, uma forma de saber que ama, que busca, que estima o conhecimento, e filósofo é aquele sujeito humano que deseja saber, que ambiciona alcançar a ciência e para isso se envolve ardorosamente, sem medir esforços.

Assim, a filosofia investiga a realidade, e o conhecimento existente sobre ela, numa atitude de diálogo e respeito, ou seja, ela pergunta insistentemente procurando explicações coerentes. Enquanto não encontrar, continua a exigí-las, quando as encontra, considera e reconhece, isto é, a filosofia não pretende competir com as outras formas de conhecimento, apenas exige que elas se façam perguntas sobre aquilo que consideram “pré-suposto “ o que talvez por si sós não conseguiriam fazer, como por exemplo, o que é homem, o que é a justiça? O belo? a felicidade? Ou qual a finalidade do existir? Do conhecimento? Etc.

Aristóteles afirmava *“que o filósofo possui as noções mais exatas sobre todas as causas das coisas e pode dar perfeita conta delas em seu ensino, e (por isso) é mais sábio que todos os demais em qualquer outra ciência “* (METAFÍSICA, I, I, cap. II).

Essa vinculação entre conhecimento, filosofia e educação é mostrada também por LIPMAN (1990, p. 10) quando se refere à filosofia como “exame auto-corretivo de maneiras alternativas de fazer, dizer e agir “, e por PADOVANI e CASTAGNOLA (1990, p.53-4), para quem a filosofia é uma ciência necessária para entender a história, as ciências positivas, a arte, a religião, a política, a moral, o direito, a realidade toda e, em especial, o problema da vida, que pede uma explicação racional.

A filosofia, portanto, desde o seu início se apresentou como “análise “das condições e das formas de conhecimento, e deste em relação ao homem.

b) As características da filosofia: A filosofia apresenta-se fundamentalmente como atitude investigativa e reflexiva sobre a realidade. Como atitude a sua principal característica é o perguntar sobre as coisas, procurando a origem, as causas, o fundamento. Platão e Aristóteles consideravam que a atitude de filosofar inicia na admiração, na perplexidade, isso é, quando o homem toma distância das coisas e, de repente, começa a olhá-las diferente da forma que até então costumava ver.

Perguntar o que é? Como é? Ou por que? Acerca das coisas equivale a indagar sobre a essência, a origem, a significação ou estrutura das coisas e da realidade e é condição para que as coisas se revelem e sejam compreendidas. Significa também perguntar pelas causas das coisas, isto é, a filosofia vai à raiz, para encontrar o fundamento, e sendo assim ela é então “radical “.

Para melhor compreender essa dimensão da filosofia, é possível se fazer uma analogia com uma árvore. O que lhe dá sustentação são as suas raízes, que a fixam ao solo e dele retirando os nutrientes necessário, a mantém viva e capaz de produzir frutos. Assim a filosofia desempenha uma tarefa fundamental, de manter vivo o processo do conhecimento humano e estruturá-lo. A filosofia, diz HOBBS, é o conhecimento adquirido através do raciocínio correto, dos efeitos ou fenômenos, a partir de suas causas ou origens; ou reciprocamente, o conhecimento adquirido das origens possíveis a partir dos efeitos conhecidos. (Cf. ABGNANO, 1990, p. 424).

Como reflexão, a filosofia manifesta sua dimensão autocorretiva ao interrogar-se sobre suas proposições, seus métodos e sua finalidade, isto é, ao voltar

para si mesma, e ao ser humano perguntando sobre a capacidade humana para conhecer e sobre a finalidade do conhecimento e das ações humanas.

O rigor metodológico investigativo da filosofia, está intimamente relacionando a uma outra característica comumente chamada de criticidade, isto é, ao responder às questões que formula, não busca subterfúgios, apresenta argumentos, razões. Ao criticar os preconceitos e as ilusões individuais e coletivas, ao criticar teorias e práticas científicas, políticas, artísticas, pedagógicas, etc., a filosofia se apoia em critérios, adota postura de auto-correção e sensibilidade ao contexto, para considerar limitações, contingências, coações, situações irregulares ou excepcionais, a possibilidade de evidências atípicas, o predomínio do todo sobre a parte e a intransferibilidade de certas significações para contextos diversos que, segundo LIPMAN (1995, p. 161-7), são exigências ou requisitos do pensamento crítico.

Enquanto forma de conhecimento, a filosofia, como outras formas de saber procura oferecer uma compreensão geral sobre a realidade. Entretanto, a compreensão que a filosofia oferece tem uma característica especial, que a distingue das ciências particulares e das outras formas de saber, qual seja, a totalidade, não que a filosofia seja um super-saber capaz de abrigar em si, todos os outros saberes, pois isso não é possível pelas próprias características de cada um, mas,

“é verdade que ela continua mantendo algo que as outras disciplinas científicas não têm, a saber, um certo nexa com o saber pré-teórico e com a totalidade do mundo da vida que não pode ser objetivada. A partir daí, o pensamento filosófico pode voltar-se para a ciência tomada como um todo e realizar uma auto-reflexão das ciências, a qual ultrapassa as fronteiras da metodologia e da teoria da ciência, pondo a descoberto o sentido subjacente na formação científica das teorias, opondo-se à

fundamentação última, metafísica, do saber em geral
“(HABERMAS, 1990, p. 58).”

A filosofia investiga as coisas numa rede ampla de condicionantes, a partir de uma sucessão de causas e conseqüências, considerando as relações existentes entre elas, visando unicamente o conhecimento. É um trabalho intelectual de grande importância para o esclarecimento, para a libertação do homem dos preconceitos, dos estereótipos e das ideologias que dificultam a compreensão e mesmo a ação do homem pelo seu caráter fragmentário e reducionista, como ensina ADORNO(1995, p. 62),

“... na aliança entre a ausência pura e simples da reflexão intelectual e o estereótipo da visão do mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias. A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre o objeto e reflexão “.

Se a interdisciplinaridade se dá nesse processo de mediação e comunicação entre saberes, então a filosofia tem função importante como “... uma promoção iluminadora dos processos de auto-entendimento de um mundo da vida referido à totalidade, o qual precisa ser preservado da alienação resultante das intervenções objetivadoras, moralizantes e estetizantes das culturas de especialistas” (HABERMAS, 1990, p. 27).

Sendo correta a idéia de que o conhecimento humano é processual, então também pode ser coerente a afirmação de que ele seja relacional, isto é, produto e construção dos homens em relação com o mundo, com os outros homens e do homem consigo mesmo, como uma relação entre sujeito e objeto. Ao referir-se ao

homem enquanto sujeito de relações a filosofia revela sua virtude de mediadora entre os saberes.

“A filosofia pode ser fundamental com respeito ao resto da cultura porque a cultura é a reunião das asserções de conhecimento e a filosofia adjudica tais asserções. Ela pode fazer isso porque compreende a fundamentação do conhecimento e encontra esses fundamentos num estudo sobre o homem enquanto conhecedor de ‘processos mentais’ ou a ‘atividade de representação’, os quais tornam o conhecimento possível “ (RORTY, 1994, p. 19).

C) Os princípios e os critérios do conhecimento verdadeiro: A produção do conhecimento se dá por meio de um complexo de relações entre os mais diversos condicionantes, biológicos, sociológicos, históricos que entrelaçados possibilitam ao homem compreender a realidade e a si mesmo.

Do mesmo modo que existem múltiplos fatores interferindo no processo de construção, diferentes níveis de conhecimento podem ser conseguidos e diferentes conseqüências advém.

A filosofia e a ciência, desde Platão e Aristóteles são consideradas como integrantes do nível de conhecimento intelectual, considerado mais elevado porque é capaz de abstrações e generalizações, o que pressupõe a existência de princípios e critérios que possibilitem a efetivação desses processos. É no seio da filosofia grega, que esses princípios e critérios são discutidos e formulados continuando válidos para a atividade racional ao longo do tempo. Princípios como o da Identidade, da não-contradição, da causalidade, e da contradição exigências ao processo de pensamento, de conhecimento e conseqüentemente da atividade educacional.

Aristóteles considera que a possibilidade de ensinar é indício de saber e que por isso, é mais ciência a arte do que a experiência, porque os homens da arte podem ensinar e os outros não e julgava que as sensações não constituem as ciências porque não dizem o “por que” das coisas, apenas “que” as coisas são. Quem primeiro encontrou uma arte qualquer fora das sensações comuns pode ser considerado mais sábio já que o seu conhecimento não se subordina ao útil.

“...a que ensina, é a ciência que investiga as causas, porque só os que dizem as causas de cada coisa é que ensinam. (...) com efeito, quem procura o conhecer pelo conhecer escolherá, de preferência a ciência que é mais ciência, e esta é a do sumamente conhecível; e sumamente conhecível são os princípios e as causas: é pois por eles e a partir deles que conhecemos as outras coisas” (Metafísica I, in col. Pensadores, 1984, p. 12).

A ciência tem pretensões como a verdade de suas conclusões, procedimentos e métodos especiais para o conhecimento dos fatos, relação entre teoria e prática, possibilidade de correções, verificações e demonstrações de saberes etc. Entretanto, estas questões são dadas como pressupostas, isto é, como questões já respondidas, mas esses trabalhos é realização da filosofia, pois, “a ciência nunca existiria se a filosofia não a tivesse precedido e antecipado” (HEIDEGGER, 1979, p. 15).

A relação necessária entre filosofia e ciência, foi demonstrada também por DILTHEY quando escreveu que a história da filosofia transmite ao trabalho filosófico sistemático, os três problemas da fundamentação, da justificação e da conexão das ciência particulares, juntamente com a tarefa de enfrentar a necessidade inesgotável da reflexão última sobre o ser, sobre o fundamento, sobre o

valor, sobre a finalidade e sobre sua relação na intuição do mundo, quaisquer que sejam a forma e a direção em que tal tarefa é realizada (Cf. ABGANO, 1990, p. 425).

O positivismo assinala a função própria da filosofia de reunir e coordenar os resultados das ciências particulares. Segundo COMTE, ao lado das ciências particulares, deveria haver um estudo das generalidades científicas, que determinasse o espírito de cada ciência, procurasse descobrir as relações e o encadeamento entre as ciências e, se possível, resumir todos os princípios delas no menor número possível de princípios comuns (idem).

Como se pode ver, o caráter interdisciplinar da filosofia tem sido enfatizado por diferentes estudiosos em diferentes épocas, seja pelo seu método, sua função ou por suas características. Não menos enfático, parece ser também RORTY (1995, p. 384-5) quando afirma que,

“abandonar a noção do filósofo como conhecendo algo sobre o conhecer que ninguém mais conhece de modo pleno seria abandonar a noção de que sua voz sempre tem pretensão dominante à atenção dos outros participantes da conversação. Seria também abandonar a noção de que existe algo chamado ‘método filosófico’ ou ‘técnica filosófica’, ou ‘ponto de vista filosófico’, que capacita o filósofo profissional, ex officio, a ter visões interessantes sobre, digamos, a respeitabilidade da psicanálise, a legitimidade de certas leis dúbias, a resolução de dilemas morais, a sanidade das escolas de historiografia ou a crítica literária e assim por diante “

O autor considera ainda, que os “palpites” úteis que os filósofos podem proporcionar sobre vários tópicos, são possíveis, pela familiaridade que o filósofo tem com o plano de fundo histórico das argumentações respectivas e, mais importante, pelo fato de que as argumentações são pontuadas de “clichês filosóficos”.

A filosofia, nesse sentido, não é apenas um componente curricular importante, mas é uma condição necessária para a reorganização de núcleos-chaves de conceitos, indispensáveis ao progresso do conhecimento e ao aprimoramento das capacidades intelectuais dos educandos, bem como para incitar a pesquisa e a participação cooperativa nos processos de construção do conhecimento.

2. O DIÁLOGO COMO FENÔMENO HUMANO E PRINCÍPIO EDUCATIVO

“Compreender é mais como familiarizar-se com uma pessoa do que acompanhar uma demonstração “ (RICHARD RORTY).

No contexto do trabalho, o diálogo aparece em sentido amplo, adjetivado como metodologia de ensino da filosofia. Feitas as considerações sobre a filosofia, passo agora a esclarecer o significado essencial do diálogo em si e procuro identificá-lo como intrinsecamente relacionado à educação do ser humano.

O dicionário filosófico ensina que “diálogo” em grego $\delta\iota\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ e em latim “Diálogus”, para grande parte do pensamento antigo e até Aristóteles, não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma própria e privilegiada, porque esse discurso não é feito pelo filósofo a si mesmo e não o encerra em si mesmo, mas é um conversar, um discutir, um perguntar e responder entre pessoas associadas pelo interesse comum da pesquisa.

O caráter associado da pesquisa, como os gregos a conceberam no período clássico, encontra a sua expressão natural no diálogo. A desconfiança de Platão pelos discursos escritos enquanto não respondem a quem interroga e não escolhem os seus interlocutores (Fedr., 275 c) (desconfiança que talvez levara Sócrates a não escrever nada e a concentrar a sua atividade na conversação com amigos e discípulos), estabelece também a superioridade do diálogo como forma literária, que procura reproduzir o andamento da conversação e em geral da pesquisa associada. Foi talvez, por esse o motivo que Platão manteve-se fiel à forma

dialógica dos seus escritos, e refutou a pretensão do tirano Dionísio de reduzir a sua filosofia à forma de um sumário (Let., VII, 341 b).

A exigência do diálogo está presente, de modo mais ou menos claro, em todas as formas da dialética, e não se pode dizer nunca de todo ausente da indagação filosófica, que, mais do que qualquer outra, procede através da discussão das teses alheias e da polêmica incessante entre as várias diretrizes de pesquisa. Além disso, o princípio do diálogo implica a tolerância filosófica em um sentido positivo e ativo, isto é, não como resignação diante da existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento da sua igual legitimidade e como boa vontade de entendê-los nas suas razões. Nesse sentido, o princípio do diálogo permaneceu como uma aquisição fundamental transmitida do pensamento grego ao moderno e que conserva, na idade contemporânea, um valor normativo eminente.

Platão, no Teeteto (189e – 190a) afirma que “(...) o pensar é uma espécie de discurso que envolve a alma em si mesma a respeito das coisas que examina”. No Sofista (236c) ele considera que o pensamento e o discurso ou razão, são a mesma coisa, excetuado o haver dado este nome de pensamento ao diálogo interior e silencioso da alma consigo mesma.

Cumprido observar, pois, uma estrutura imanente do pensar que é diálogos, ou melhor, sendo um agir, é dialégesthai, e como a realização do “diálogo” com outro (o diálogo exterior) relaciona-se com tal estrutura imanente da razão (o diálogo interior). O Diálogo para Platão seria a expressão da relação entre duas vontades de natureza ética.

“... a construção do discurso, para Platão, se dá através de uma interação dialógica e, nesse sentido, o dizer e simultaneamente um agir. Tal cooperação exige uma disposição ética: a forma

dialógica do discurso, transforma desse modo, a ética em condição necessária ao desvelamento entre o lógos e o ser. A ética é uma condição que torna possível a construção de um auto-esclarecimento mútuo, onde cada um se apoia nas razões e disposições do outro e, simultaneamente nas suas". (SARDI, 1994, p. 603).

O processo metodológico do diálogo é simultaneamente deôntico e epistemológico, e se expressa na máxima socrática "sei que nada sei". Revela, fundamentalmente, uma disposição à investigação conjunta, já que implica subtrair os prejuízos. Desse modo, a potência criativa do educando realiza-se na recondução permanente da interioridade à exterioridade, e da exterioridade à interioridade, numa ascensão dialética-dialógica em direção às idéias e ao mundo, como bem expressa a maiêutica socrática cuja essência é dialógica.

CHAUÍ (1994, p. 366), pondera que nenhuma experiência evidencia tanto a dimensão essencialmente intersubjetiva da vida e da vida ética quanto o diálogo e, citando Merleau-Ponty, acrescenta:

"na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita, coexistimos no mesmo mundo. No diálogo, fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipe a eles, assim como as objeções de outrem, arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar".

A existência humana é algo singular no mundo, pois qualquer que seja o “locus “ onde se realiza, se configura sempre como “relação “. Com o mundo, com os objetos, com os outros homens e do ser humano consigo mesmo. Aristóteles afirmava que o homem é essencialmente um “zoon politikon” isto é, um ser social que só se constrói e se realiza como humano, nas relações com os seus pares.

Essa natureza social do homem que se constitui na condição de sua identidade como ser, se configura portanto como comunicação, como troca, como presença para si e para fora de si, como diálogo. Implica que o ser humano precisa sair de si mesmo para poder encontrar-se, precisa arriscar-se para encontrar sua segurança, precisa despojar-se de algo para enriquecer-se, precisa ouvir para poder falar, precisa lançar-se no mundo para conhecê-lo, ou seja, é necessário que o homem dialogue, converse, relacione-se com as coisas, com o mundo, com as pessoas para poder realizar sua humanidade.

“Àquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder; e mesmo no grande vazio de, por exemplo, uma perambulação solitária pelas montanhas, ele não é abandonado pela presença, rica em metamorfoses, do outro que o confronta.

... Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo, porque o diálogo somente se realiza entre pessoas ; entre meros indivíduos é apenas um esboço” (BUBER, 1982, p. 55).

Para a configuração do diálogo no plano das relações inter-humanas – seja na vida pessoal, seja na atividade científica ou pedagógica – é muito importante que os sujeitos atuem com humildade, para suspeitar de suas

“certezas “ e a aceitação sincera e cordial de que os outros possam contribuir com novos dados e perspectivas.

BUBER (1982, p. 53) considera que existem fundamentalmente três espécies de diálogo:

a-) o técnico, que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo;

b-) o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais sujeitos, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e crêem Ter escapado, contudo, ao tormento de Ter que contar apenas com os próprios recursos. O seu movimento básico é o dobrar-se em si mesmo;

c-) o autêntico, onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre e si próprio uma reciprocidade viva, cujo movimento básico consiste no voltar-se para o outro e transformar-se em presença. Nele se estabelece uma conversação genuína, que se realiza em sua essência, entre parceiros que verdadeiramente voltaram-se um-para-o-outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produzindo-se uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum outro lugar. A palavra nasce substancialmente, vez após vez, entre homens que, nas suas profundidades, são captados e abertos pela dinâmica de um elementar estar juntos, pois a reciprocidade da ação interior parece ser fundamental para a constituição mínima do diálogo, de acordo com seu próprio sentido.

A proeminência do diálogo autêntico em relação à forma monológica de diálogo se justifica não só por que o monólogo é fechado em si mesmo e por isso

dificultar a comunicação e a expressão humana, mas por diminuir os participantes e reduzi-los a meros competidores, dentro de um processo de tentativa de reforço das próprias convicções.

Ainda segundo BUBER (1982, p. 54), o monólogo, pode ser comparado a um submundo de fantasmas sem rosto, porque nele os participantes não expressam realmente o que pesam mas, ao contrário, usam os atos de fala para atingir as fragilidades do interlocutor, sem considerá-lo como pessoa. É uma conversação , que não é determinada nem pela necessidade de comunicar alguma coisa, nem de aprender, nem de influenciar e nem de entrar em contato com a outra pessoa, mas é determinada unicamente pelo desejo de confirmar a auto-confiança vendo a si próprio como absoluto e legítimo e vendo o outro como relativizado e questionável.

Esta forma de diálogo impede o crescimento pessoal mútuo, não só em termos de relações, mas no âmbito da construção do conhecimento e da expansão da consciência pois vinculações recíprocas ou inter-relacionais surgem apenas de convicções compartilhadas intersubjetivamente.

“...El influjo externo (en el sentido de influencia casual) sobre las convicciones de otro participante en la interacción sólo tiene un carácter unilateral”. “Las convicciones compartidas intersubjetivamente vinculan a los participantes en la interacción en términos de reciprocidad; el potencial de razones asociado a las convicciones constituye entonces una base aceptada, en la que uno puede estribar para apelar al buen sentido del outro” (HABERMAS, 1989, p. 481).

A dimensão dialógica do existir humano não se resume apenas na “necessidade” humana de estabelecer relações com o mundo e com os homens, ela parece manifestar-se também como uma busca, como objetivo, isto é, como uma

procura voluntária, livre que o homem realiza para perceber-se como humano e capaz de sobreviver e como forma de manifestar sua racionalidade, sua efetividade, o seu conhecimento, sua linguagem.

É nesse sentido, que ao citar VON HUMBOLDT, BUBER (1982, p. 62) afirma que o homem anseia, mesmo para efeito do seu mero pensamento, por um “outro” que corresponde ao Eu; é como se o conceito, para o homem, pudesse alcançar sua determinação e certeza somente por meio de reflexão que se produz a partir de um outro poder de pensamento. Ele é produzido ao se arrancar da massa movimentada da representação e ao assumir a forma de um objeto face ao sujeito. A objetividade aparece entretanto, numa forma ainda mais perfeita quando esta visão não se dá somente no sujeito, quando o agente da representação realmente percebe o pensamento no exterior de si mesmo, e isto só é possível num outro ser que, como ele, é capaz de representar e pensar. Entre um poder de pensamento e outro há, entretanto, só um mediador: a linguagem.

A linguagem é, sem dúvida, uma das maiores e melhores conquistas da humanidade no processo de desenvolvimento de sua capacidade racional. Essa possibilidade de nomear os objetos do mundo, diferenciá-los, ou seja, ultrapassar a simples concretude material e realizar abstrações múltiplas permite ao ser humano trazer consigo, a cada instante, o mundo, as coisas, o conhecimento.

Por meio da linguagem, os conteúdos racionais do homem deixam de ser fenômenos privados de cada pessoa e inacessíveis, para se configurar como acontecimentos públicos, possíveis de ser compartilhados por comunidades cada vez mais abrangentes. Ela é um fenômeno humano pelo qual a vida interior do homem se torna pública e compartilhável. É um componente humano tão importante, que

Aristóteles, chegou a definir o homem como um ser que fala, que por esse Dom ele se torna um animal social.

“Linguagem significa nesse contexto, o princípio que estrutura e apresenta a comunicação dos conteúdos espirituais dos objetos em questão: da técnica, da arte, da justiça...” (BENJAMIM, 1982, p. 51 - 5).

Quanto aos componentes da linguagem, é comum o entendimento de que é necessário um sujeito que fala (e se exprime falando), o objeto de que se fala (e se representa mediante a palavra) e um interlocutor a que se fala e com quem se quer comunicar falando.

Essas condições denotam necessariamente, a existência de funções da linguagem enquanto fenômeno humano – existencial, que segundo MONDIN (1980, p. 141-2) podem ser assim classificados:

- função representativa ou descritiva nos confrontos do objeto;
- função expressiva, existencial ou emotiva nos confrontos do sujeito;
- função comunicativa ou intersubjetiva nos confrontos da pessoa a que se dirige o discurso.

A importância da linguagem não está apenas em uma destas funções específicas, mas no entrelaçamento de todas, como mecanismo de interação, de relação do homem com o mundo e dos homens entre si.

Como ensina GUSDORF, a invenção da linguagem é a primeira das grandes invenções, aquela que contém em germe todas as outras, talvez menos sensacional que a domesticação do fogo, porém, mais decisiva. A linguagem se apresenta como a mais originária das técnicas. Constitui uma disciplina originária de

manipulação das coisas e dos seres. Uma palavra é muitas vezes mais útil que um utensílio ou que uma arma para a tomada de posse da realidade. A palavra é a estrutura do universo, a reeducação do mundo natural (apud CUNHA, 1992, p. 50).

Mas, se a aquisição da linguagem constitui uma conquista, não menos relevante é a responsabilidade do homem pelo seu desenvolvimento, pelo seu aprimoramento e sua utilização como forma de comunicação, de si mesmo e das coisas, responsabilidade esta que implica também o aprimoramento da ação e da racionalidade.

Nesse contexto de considerações é importante fazer uma incursão pelo trabalho de Habermas “Teoria da Ação Comunicativa” onde ele discute alguns modelos de ação e racionalidade e orienta o sentido para a compreensão plena da dimensão cooperativa da ação. Segundo ele, podem ser identificados fundamentalmente quatro modelos:

a-) o modelo teleológico: que pressupõe uma relação entre o agente e um mundo de “estado de assuntos”, ou já existentes no momento ou produzíveis por meio da ação. O agente se relaciona com esse mundo objetivo de modo cognitivo, por meio de opiniões sobre ele ou de modo volitivo por meio de intenções de nele intervir. Essas relações podem ser racionalizadas de acordo com critérios de “verdade” e “efetividade” demarcando a racionalidade epistêmica ou de acordo com o critério de “sucesso” demarcando a racionalidade prática no sentido utilitário.

b-) o modelo guiado por norma: em que o agente, além de relacionar-se com o mundo objetivo, pode também fazê-lo com o mundo social, que consiste em um contexto normativo, que determina que interações pertencem ao corpo de relações interpessoais injustificadas. Esses contextos se torna distinto, com o reconhecimento de sua validade pelos agentes, que aceitam a condição ou qualidade

de dever para eles. A racionalização da ação desse tipo de ação pode se dar de dois modos: pela avaliação do caráter conformativo ou derivado de uma ação em relação a um papel considerado intersubjetivamente válido ou a outra norma; ou pelo questionamento da validade das expectativas normativas.

c-) o modelo dramático: aqui o aspecto central é a análise de como a execução de qualquer ação revela algo sobre a subjetividade do agente, pois, ao executar ações, um indivíduo representa seu mundo subjetivo de maneira específica para uma audiência de outros agentes. Esse mundo de experiências subjetivas inclui desejos, sentimentos, esperanças, necessidades, etc. a racionalização aqui é medida pela veracidade e autenticidade de um sujeito em relação aos outros, isto é, se ele diz de modo significativo aquilo que diz ou se simplesmente simula a experiência que expressa.

d-) modelo comunicativo: os sujeitos ou agentes da ação comunicativa são vistos como seres em busca de compreensão relativamente a alguma situação prática que estão enfrentando, visando a coordenação das ações pelo consenso, ou seja, a ação comunicativa tem sua orientação básica voltada à compreensão, que para ser alcançada, implica necessariamente um processo cooperativo de interpretação, objetivando atingir definições intersubjetivamente reconhecidas das situações. Quando um sujeito auto-orientar-se para a compreensão ao envolver-se na ação comunicativa começa a perceber que ao dizer alguma coisa, alguma coisa é construída e que isso precisa ser buscado e efetivado sempre mais. Isso implica que o sujeito se responsabilize por três reivindicações de validade ou racionalidade, quais sejam, verdade, legitimidade normativa e veracidade autenticidade, para que um acordo racionalmente motivado possa desenvolver-se evitando assim, o recurso à coerção.

“Em contextos de ação comunicativa, chamamos alguém de racional não apenas por ser capaz de formular uma asserção e, quando criticado, apresentar razões para ela apontando evidências apropriadas, mas também por estar seguindo uma norma estabelecida e ser capaz – quando criticado – de justificar sua ação, explicando a situação dada à luz das legítimas explicativas. Até mesmo chamamos racional se torna conhecido um desejo ou uma intenção, expressa um sentimento ou uma disposição, compartilha um segredo, confessa um feito, este é então capaz de assegurar-se contra críticos em relação à experiência revelada, tirando conseqüências praticas dela e se comportando coerentemente daí por diante” (HABERMAS, 1988, p. 15).

Como se pode ver Habermas assume uma posição otimista em relação à sociedade. Sugerindo que por meio da comunicação as pessoas teriam melhores condições de decidir sobre a orientação das ações sociais, não mais por imposição coercitiva, mas por uma disposição democrática de dialogar e alcançar um consenso em função da racionalidade de suas ações, orientadas não só para a auto compreensão, mas também para a compreensão de significados e coisas múltiplas.

Nesse sentido, se concordarmos com BACKHTIN (1995, p. 132) que a compreensão é uma forma de diálogo, que ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo, ou seja, que compreender é por à palavra do locutor uma contrapalavra, então podemos perceber que o diálogo é fundamental nos diversos contextos da atividade humana, nas relações afetivas, sociais, científicas, pedagógicas, políticas, éticas e quaisquer outras que o ser humano possa experimentar.

O diálogo é um fenômeno humano que contribui para a integração e aproximação das pessoas. Ao falar com as outras pessoas expressamos nossa condição humana, nossos sentimentos, conhecimentos, motivações, ideais. Quando

falamos com os outros, o mundo é trazido ao real, o implícito se torna explícito e é assim que podemos conhecer melhor o que só conhecíamos de modo confuso.

Ao expressar o nosso entendimento e o nosso ser, e ao ouvir as múltiplas expressões dos outros, nos tornamos educados. Nesse sentido, o diálogo é de certo modo, um princípio educativo, uma forma de criação de nossa identidade porque ele *“... é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”* (FREIRE, 1977, p. 43).

A questão do diálogo como princípio educativo, isto é, a relação entre o diálogo como método e a educação encontra várias expressões ao longo da história.

Na Grécia antiga ela se faz presente na retórica sofista no método socrático da Ironia e Maiêutica e em Platão que escolhe o diálogo como expressão literária do seu pensamento. No livro VII de A República, Platão enfatiza a importância de considerar o problema do conhecimento e da educação na perspectiva dialógica, fazendo referência ao método dialético e ao conhecimento discursivo, cuja matriz etimológica é semelhante a do diálogo.

“O método dialético é o único que, refutando hipóteses aceitas, encaminha-se até o princípio para encontrar um fundamento firme. De fato, é ele que, lentamente, atrai para o alto o olho da alma, então submerso num espesso lodaçal, elevando-o às alturas com o auxílio das técnicas já mencionados temos chamado ‘ciências’. Entretanto, ser-lhe-ia necessário um outro nome que sugerisse uma clareza maior do que a opinião, porém menor do que o da ciência. Foi o que denominamos de conhecimento discursivo” (Cf. PIETRE, 1990, p. 75).

Na Idade Média essa relação se materializou, fundamentalmente, no ensino universitário no método da “Disputatio”, regulado por uma técnica “*ad hoc*”, segundo o modelo do “*sic et non*” e cuja técnica era a dialética. “*O disputar faz-se em torno das coisas que são duvidosas ou colocadas em forma contraditória ou que nos propõe demonstrar ou refutar de um modo ou de outro*” (Cf. ABGNANO, 1990, p. 272).

Paulo Freire propõe uma “Educação Dialógica”, expressão marcante em seu pensamento pedagógico. Nas suas obras, podemos encontrar verdadeiras defesas do diálogo como caminho na construção de conhecimentos mais sólidos, objetivos, consistentes e, como caminho de promoção dos participantes do processo educacional, a verdadeiros sujeitos do seu saber. Em um de seus livros, “Extensão ou Comunicação” (1977), ele esclarece que a educação é comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Na dialogicidade, na problematização, educador e educando, vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.

O diálogo, na atividade educacional, é método construtivo de processos de entendimento, de conceitos, numa progressão ascendente e relacional, procurando níveis mais elevados de conhecimentos dos quais a consciência humana é capaz. A consciência humana tem potencialidades diversas, de modo que está aberta a possibilidades infinitas, o que implica que o homem tem sempre muito que aprender em suas relações com o mundo e os outros homens.

3. O DIÁLOGO INVESTIGATIVO NA EDUCAÇÃO

Após esclarecer a questão do diálogo na perspectiva substancial, passo a explicitá-lo, especificamente, como recurso investigativo na atividade educativa. O presente capítulo relata também, as conclusões da experiência de estudo de temas de filosofia, desenvolvida com alunos de Educação Superior, por meio da Metodologia do Diálogo Investigativo.

A educação, em geral, e a escola, em particular, são instâncias onde a racionalidade pode se efetivar com a finalidade de, além de manter vivo o processo de construção do conhecimento, refletir sobre suas conseqüências e ajudar os educandos a construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmos e do mundo, podendo provocar, inclusive, uma renovação no conceito de educação, justamente, com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização, pois o procedimento racional tem conseqüências importantes como o pensar criterioso, autônomo e criativo.

Pensar criativamente na perspectiva do “processo” e não do produto, implica demonstrar sensibilidade aos critérios. *“O pensamento criativo é autotranscendente, está preocupado com a invenção e a totalidade, se controla por meio do objetivo de ir além de si mesmo, e de alcançar a integridade, Orientada pelo contexto holístico”* (LIPMAN, 1995, p. 279).

O pensamento criterioso é aquele que adota normas ou princípios para fazer julgamento, isto é, busca razões confiáveis e seguras para fazer avaliações ou julgamentos, seja no campo da educação, da ciência, da ética, da política ou qualquer outra atividade ou dimensão social e humana. A adoção de critérios é fundamental para que o sujeito alcance a autonomia de pensamento, pois

“Autônomo é aquele que tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação” (KANT apud ABGANANO, 1990, p. 93).

Os pensadores autônomos, ensina Lipman (1995, p. 36),

“São aqueles que pensam por si mesmos, que não repetem simplesmente o que outras pessoas dizem ou pensam mas que fazem seus próprios julgamentos a partir das provas, que formam sua própria visão do mundo e desenvolvem suas próprias concepções acerca do tipo de indivíduo que querem ser e o tipo de mundo que gostariam que fosse”.

A autonomia de pensamento, na perspectiva dialógica pode ser mais facilmente construída de modo cooperativo e tem como aspiração desenvolver argumentos para sustentar as reivindicações precedentes para, por meio da deliberação, conquistar a compreensão de um quadro mais amplo de referências que permitirá julgamentos mais objetivos.

Especialmente na educação superior, uma das questões importantes que precisam ser refletidas é a que diz respeito à recondução do sistema escolar para uma ação pedagógica que privilegie a construção do conhecimento, a consciência de cooperação, a autonomia intelectual e a responsabilidade pessoal dos sujeitos.

Para isso, a participação questionadora precisa ser incentivada, o que entendemos ser possível, mediante um diálogo aberto, investigativo, responsável que contribua para a máxima otimização das potencialidades intelectuais dos educandos, porque, *“todas as competências da espécie, de sujeitos capazes de falar e agir, são acessíveis a uma reconstrução racional, na qual se detecta aquele saber prático do qual lançamos mão intuitivamente quando produzimos qualquer realização já comprovada”* (HABERMAS, 1990, p. 23).

A educação na perspectiva dialógica precisa estar orientada para a construção do conhecimento por meio de interações múltiplas entre sujeitos humanos. Sendo assim, uma habilidade fundamental a ser desenvolvida e cultivada é a de comunicação, cujo aprimoramento, segundo HABERMAS, depende do desenvolvimento de outras habilidades ou competências particulares, inter-relacionadas nas dimensões da cognição, discurso e ação, que podem ser reconstruídas teoricamente como um sistema de regras sobre o qual um agente exerce domínio. São elas:

“Competência comunicativa, como o domínio das regras para levantar e resgatar os diferentes tipos de reivindicações de validade inclui:

1 – “competência cognitiva”: domínio das regras de operações formais, lógicas (Piaget);

2 – “competência do discurso”: domínio das regras lingüísticas para produzir situações de compreensão possível.

a-) domínio das regras para produzir gramaticalmente sentenças bem-formadas (competência lingüística de CHOMSKY);

b-) domínio das regras para produzir formas de expressão bem-formadas (regras pragmáticas universais ou formais).

3 – ‘competência interativa’ ou ‘competência de papel’: domínio das regras para tomar parte em formas de interação cada vez mais complexas” (Cf. WHITE, 1995, p. 38).

O ensino pode ser facilitado se os estudantes tiverem oportunidade de desenvolver certas habilidades intelectuais, que os capacitem a agir de modo imparcial, objetivo, lógico, imaginativo. Essas condições podem encorajá-los à abertura para novas experiências e a desenvolver a capacidade para mudar seus modos de compreensão acerca da realidade e melhorá-los, tendo por base novas experiências.

O saber que interessa sobremaneira para a vida é a consciência da própria capacidade, da própria existência, da própria expressão.

Por isso, é importante lembrar que em qualquer situação de aprendizagem existem sempre razões de crescimento mútuo no convívio e confronto entre educador e educando.

O confronto dialógico em sala de aula, gera questionamentos e reflexões cujas respostas não estão, ainda, pensados e preparados pelo professor, sendo, portanto, sempre uma oportunidade de desenvolvimento e aprimoramento, de plenificação da consciência mútua, que só se processa a partir de uma atitude de desafio, característica da investigação dialógica.

“O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador, vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação” (FREIRE, 1977, p.55).

Falar com os outros é formar uma comunidade de discurso, uma fusão de pelo menos duas pessoas, suas idéias, seus sentimentos e suas imaginações. Assim, através do diálogo, professor e aluno poderão encontrar-se como parceiros e co-responsáveis pela aprendizagem, podendo transformar a sala de aula numa “Comunidade de Investigação”, isto é,

“... uma comunidade de pessoas-em-relação, oradores e ouvintes, que se comunicam entre si de modo imparcial e consistente, uma

comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem e submeterem seus pontos de vista ao processo auto-corretivo de posterior investigação” (SCHARP, 1993, p. 45).

A prática da argumentação, no contexto da educação é importante por que ela contribui para o amadurecimento intelectual, para o desenvolvimento da criatividade e permite o entendimento sem necessidade de recorrer-se à doutrinação, a inculcação de ideologias e “slogans” ou a mecanismos coercitivos, e a importância pedagógica do erro não passa a ser encarada como castigo mas como oportunidade de crescimento.

“A argumentação é aquele tipo de discussão em que os participantes tematizam exigências de validade contestadas e tentam resgatá-las ou criticá-las através de argumentos onde a força de um argumento é medida num contexto dado pela solidez de razões. (...) A argumentação desempenha um papel importante nos processos de aprendizagem, pois a racionalidade de uma pessoa permanece acidental, se não é acrescida da habilidade de aprender de seus erros, da refutação de hipóteses e do insucesso das intervenções” (ARAGÃO, 1992, p. 36).

A educação escolar – e principalmente a superior – deve fundar-se em pressupostos e critérios, da mesma forma que deve ter preocupação científica no tratamento dado ao conhecimento que constrói ou que transmite, pois o estudante universitário precisa ultrapassar o estágio operatório-concreto e desenvolver a capacidade conceitual e de abstração.

Quando falo do diálogo investigativo como metodologia do ensino de filosofia na Educação Superior, concordo com HEIDEGGER (1960), que a

investigação é a essência do processo científico, considerando-a como a vontade de querer saber, de pesquisar, de buscar, de seguir vestígios, de tomar providências cautelosas e rigorosas para encontrar respostas, de indagar, examinar com atenção, inquirir, perguntar, apresentar e exigir critérios acerca de coisas e fatos, como a “... *perseverança na exploração auto-corretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas*” (LIPMAN, 1990, p. 37).

O diálogo investigativo pode surgir a partir de um processo de pergunta-resposta-pergunta, onde questões formuladas tanto pelo professor quanto pelo educando geram respostas, que por sua vez produzem questões subseqüentes. Questões instigam os estudantes a investigar, a procurar soluções. Respostas os instigam a defender seus pontos de vista de modo consciente e compreensível, o que é salutar para a aprendizagem.

“A fim de entender-se sobre algo, os participantes não necessitam apenas compreender as proposições utilizadas nos proferimentos: eles têm de ser capazes de se comportar uns em relação aos outros, assumindo o papel de falantes e ouvintes no círculo de membros não participantes de sua (ou de uma) comunidade lingüística” (HABERMAS, 1990, p. 33).

O diálogo investigativo como método de ensino no processo educativo, era apresentado por Platão, tanto na perspectiva do processo, quanto do produto. Como processo, ele se reflete na forma dialógica dos seus escritos. Como produto, no conteúdo das argumentações quando recomenda que o filósofo, ao chegar ao conhecimento do bem, deva retornar à sociedade para contribuir com o cuidado da política, da educação, isto é, manter-se vinculado à realidade numa interação constante, inclusive para efetivar a virtude pública da filosofia, tão cara à Sócrates.

Segundo Platão, o filósofo deve colocar à disposição da comunidade os resultados de sua especulação e utilizá-los para a direção e orientação da mesma, como se pode ver no seguinte trecho de A República:

“Sócrates – Como fundadores, compete-nos obrigar as melhores naturezas a alcançarem esta ciência que reconhecemos como a mais elevada, isto é, a contemplarem o Bem e a escalam o caminho de que falamos. E, quando o tiverem subido e contemplado o Bem suficientemente, não lhes permitiremos fazer o que fazem hoje.

Glauco – O que?

Sócrates – Permanecer lá e não desejar voltar para junto daqueles prisioneiros e participar de seus trabalhos e de suas honras, sejam elas inestimáveis ou desprezíveis.

Glauco – Mas, não estaríamos sendo injustos, oferecendo-lhes uma vida menos interessante, quando lhes seria possível ter uma vida melhor?

Sócrates – Esqueceste, novamente, meu amigo, que não é intenção do legislador assegurar com privilégios a felicidade de uma única classe, mas esforçar-se para que toda a Cidade, em seu conjunto, seja feliz. Por isso introduz a harmonia entre os cidadãos por meio da persuasão ou da força, levando-os a compartilhar entre si dos benefícios que cada um está em condição de oferecer à comunidade. E se a comunidade trabalha no sentido de formar cidadãos iguais no Estado e não o faz com o intuito de deixá-los livres, vivendo a seu bel-prazer, mas de fazê-los trabalhar em conjunto para a coesão do Estado.

Glauco – É verdade. Tinha-me, de fato, esquecido” (PIETRE, 1990, P. 54-56).

No diálogo investigativo a orientação do estudo, das argumentações e da investigação não está voltada para o êxito, no sentido de os educandos submeterem ou relativizarem uns aos outros, mas no sentido da conquista e obtenção de um entendimento mais coerente, organizado e seguro sobre as coisas.

Essa orientação para o entendimento e não para a competição permite aos participantes do diálogo, uma interação, um entendimento construído solidariamente, cujo processo pode estar fundamentado na tradição cultural (e da qual fazem uso) como também pode ocorrer uma renovação cultural. Os participantes dessa interação, ao coordenar suas ações e argumentos reconhecendo que possam ser passíveis de críticas terão condições mais objetivas de desenvolver melhores capacidades e habilidades de entendimento, pois, como ensina HABERMAS (1989, p. 497-8),

“Bajo el aspecto funcional de entendimiento, la acción comunicativa sirve a la tradición y la renovación de saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción sirve a la acción social y al establecimiento de solidaridad; bajo el aspecto de socialización, finalmente, la acción comunicativa sirve al desarrollo de identidades personales”.

POSTMAN e WEINGARTNER (1974, Cap. III), ao explicitarem um método pedagógico chamado de “Método de Inquérito” apresentam algumas atitudes que o professor pode adotar, que são pertinentes ao processo do diálogo investigativo, tais como:

a) O professor evita ao máximo dizer aos alunos o que pensa que eles deviam saber, por acreditar que isso poderia diminuir a excitação do educando de realizar suas próprias descobertas;

- b) O modo básico de discurso com os alunos é o interrogatório e o debate;
- c) Geralmente, não aceita uma única declaração como uma resposta a uma pergunta;
- d) Encoraja a interação e evita atuar como juiz da qualidade das idéias expressadas pelos educandos.

Não há, portanto, um direcionamento exclusivo por parte do professor e os debates e reflexões são processados de acordo com o conhecimento dos educandos, mas não se limitando aí. *“A troca de experiências vai enriquecendo e ampliando a capacidade de visão que cada pessoa pode ter sobre a realidade, o que a torna capacitada e segura quando necessitar optar entre uma resposta ou outra”* (LIPMAN, 1990, p. 30).

Outras características e condições de uma prática educativa fundada na investigação dialógica são apresentadas por SCHARP (1993, p. 42) que considera importante: aceitar a correção feita pelos colegas e ouvir atentamente os outros; considerar, seriamente, as idéias dos outros e construir idéias como os outros; expor as próprias idéias sem medo de humilhação ou recusa; ser aberto a novas idéias e capaz de detectar pressuposições; demonstrar preocupação com consistência ao sustentar um ponto de vista; fazer perguntas relevantes; verbalizar relações entre meios e fins; respeitar as pessoas; considerar aspectos contextuais ao discutir um tema e fazê-lo objetivamente; apresentar e exigir critérios.

Nos diálogos comuns, o objetivo dos interlocutores, é extrair o maior número possível de opiniões e comentários e as perguntas feitas normalmente são como estas:

Qual é a sua opinião sobre esse assunto?

- Você poderia dizer quais são suas crenças a respeito desse tema?
- Você concorda com o que está sendo dito?

Este tipo de pergunta não exige e não promove o raciocínio, porque requer, simplesmente, que os participantes expressem os seus pontos de vista do modo que lhes vem à cabeça, no momento, sem uma formulação criteriosa e racional.

No diálogo investigativo o tipo de pergunta é diferente, no sentido de que busca explorar as potencialidades intelectuais dos educandos, não só fazendo-os perceber as implicações e conseqüências das suas afirmações, mas também ajudando-os a reformular e esclarecer certas afirmações, como se pode perceber em questões como essas:

- Quais as razões que você tem para dizer isso?
- Você disse que concorda com a afirmação acima, mas por que?
- Estes termos que você acabou de usar, como você os define?
- O que você estaria pressupondo, exatamente quando falou aquilo?
- Que conseqüências se pode tirar do que você acaba de dizer?
- É possível que você e ele estejam se contradizendo?
- Que outras alternativas existem para a formulação do que você fez?

Outros procedimentos ou estratégias que poderão ser utilizados no desenvolvimento de atividades a partir da metodologia do diálogo investigativo, são apresentados por LIPMAN (1994), como recurso para resolver determinadas dificuldades processuais, ou facilitar a condução das atividades como por exemplo:

1. Pode ocorrer que os educandos tenham dificuldade para se expressar, por não encontrarem as palavras mais adequadas ou por serem tímidos, então o professor pode incentivar a participação, fazendo uso de frases de ajuda como:

- Parece que você está dizendo que...?
- O que eu ouvi, você dizer foi que...?
- Corrija-me se eu estiver errado, mas será que isso...?
- Então, do seu ponto de vista...?
- Seria razoável expressar a sua posição assim...?
- Ajudaria se eu expressasse o que você disse deste modo...?
- Você está dizendo que...?

Como se pode perceber, são frases cuja finalidade é esclarecer o que o educando disse ou ajudar o educando a reformular comentários que reclamam maior esclarecimento.

2. Quando se pretende explicar os pontos de vista dos educandos, isto é, explorar não só o que eles dizem, mas também o significado, o professor pode utilizar perguntas do tipo:

- A idéia que você quer expressar é...?
- Quais os pontos, no que você disse, que gostaria de enfatizar?
- Então você considera que estes pontos são importantes?
- Estou entendendo que o ponto principal do seu comentário é...

O esclarecimento do significado das afirmações feitas pelos educandos pode ser conseguido de duas maneiras:

a) Inferindo as implicações lógicas: a lógica nos ajuda a descobrir o que está implicado no que dizemos, se aquilo que está sendo dito pode ser arranjado e formulado, cuidadosamente de acordo com as regras da lógica.

b) Inferindo o que está sendo sugerido na afirmação, já que nem sempre os significados estão implicados logicamente nas afirmações.

Assim o professor pode fazer a discussão avançar, fazendo a interpretação adequada das afirmações dos educandos e expressá-los com frases como estas:

- A partir do que eu entendo que você está dizendo, parece que, logicamente, segue-se que...

- Você está sugerindo que...?

- Eu estaria distorcendo, o que você está dizendo se eu colocasse assim...?

- Eu interpreto o que você está dizendo assim...

- Você poderia explicar o que quer dizer com o que acabou de dizer?

- Se o que você está dizendo está correto, como você poderia explicar o fato de que...?

- Parece-me que as implicações do que você disse são grandes porque...

- Penso que o que você acabou de dizer é significativo ou não, porque...

- Você concorda com esta interpretação do que você disse...?

- Se o que você está dizendo está correto, então não seguiria que...?

- Em vista do que você acabou de dizer, não pensa que...?

3. É importante nas aulas de filosofia, prestar atenção nas questões relativas à busca de coerência das afirmações, que significa a ação de usar o mesmo termo de modo a ter o mesmo significado quando empregado várias vezes no mesmo contexto.

Se o professor perceber que foram expressados diversos pontos de vista incoerentes, uns com os outros ou suspeitar que alguém não está sendo coerente na exposição de suas idéias, pode recorrer a perguntas ou comentários como estes:

- Anteriormente, quando você usou a palavra... você não a usou num sentido bem diferente do que está usando agora?
- Vocês realmente estão discordando um do outro, ou simplesmente estão dizendo a mesma coisa de maneira diferente?
- Parece-me que existe uma contradição direta entre estes dois pontos de vista...
- Só para elaborar um pouco mais essa questão, não seria coerente acrescentar que...
- É claro que seus pontos de vista são coerentes; mas, será que, ainda assim, vocês poderiam estar enganados, porque...

4. Algumas vezes, pode ocorrer que determinados termos usados em afirmações durante uma aula, acabem provocando mais confusão do que clareza, e gerar controvérsias entre os educandos. Por isso, o professor deve procurar perceber as definições que os educandos estão usando implicitamente, se isso for necessário, fazendo perguntas como:

- Quando você usa a palavra..., o que você está querendo dizer?
- Será que você poderia definir a palavra... que acabou de usar?
- A que se refere a palavra...?
- Se uma coisa é um..., quais são suas principais características?

É bom lembrar que o professor precisa ter o cuidado para não pedir definições quando o diálogo está transcorrendo de maneira tranqüila e produtiva, mas no momento apropriado, isto é, quando os educandos começarem a perceber dificuldades implícitas na palavra. Também não pode transformar o diálogo em simples debate sobre definições.

5. Características também importante do diálogo investigativo, é a que diz respeito à busca de pressuposições subjacentes às afirmações dos educandos. Aos filósofos é comum a preocupação com busca das pressuposições nas quais estão baseadas determinadas perguntas e afirmações, de modo especial aquelas mais substanciais e profundas.

Provocar os educandos para a descoberta de pressuposições, não significa sugerir que eles as abandonem, mas incentivá-los a que repensem no que disseram baseados nessas pressuposições, o que se pode fazer pela análise crítica de perguntas e afirmações para detectar quais são, e se algumas pressuposições não são garantidas. Para isso o professor pode fazer perguntas como:

- Você não está assumindo que...?
- O que você disse não pressupõe que...?
- O que você disse não se baseia na noção de que...?
- O que você falou não está baseado na sua crença de que...?
- Você diria isso se não acreditasse também que...?

6. É comum os estudantes expressarem suas opiniões e crenças sem uma preocupação maior em fundamentá-las. Isso é pouco significativo para que se possa avançar no desenvolvimento de habilidades intelectuais e na construção do

conhecimento, pois corre-se o risco de reduzir a atividade educativa ao periférico e quimérico.

Sendo assim, é importante que o professor procure obter as razões que os educandos estão preparados para oferecer, nas quais eles apoiam suas idéias e afirmações. Para isso ele pode se valer de perguntas que podem ser explícitas como estas:

- Quais são suas razões para dizer que...?
- Baseado em que você acredita que...?
- Você pode apresentar um argumento para apoiar sua afirmação de que...?
- O que você pode dizer em defesa do seu ponto de vista?
- Há algo que você quer dizer para provar que o seu ponto de vista é correto?
- Você poderia dizer por que pensa que isso é assim?

7. Não raras vezes, encontramos educandos que insistem em afirmar que a maneira como vêm as coisas é a única possível e dificilmente concordam que possa haver outra alternativa que possa ser considerada. Trata-se de uma visão reducionista, da qual o professor pode ajudar o educando a se libertar, sugerindo que é possível existir outras possibilidades a explorar e auxiliá-los na identificação e exame dessas outras alternativas, fazendo comentários como:

- Existem pessoas que pensam que...?
- Você acredita que outras crenças sobre esse assunto seriam possíveis?
- De que outro modo você sugere que esse assunto poderia ser analisado?

- Podem existir circunstâncias em que seu ponto de vista pode ser incorreto?

- Será que esse mesmo assunto poderia ser visto de outras maneiras mais plausíveis?

- O seu ponto de vista é o único que alguém pode ter sobre esse assunto?

- Será possível que existam outras explicações além das suas?

- Também poderia ser que...?

O objetivo de apresentar alternativas aos educandos, não é deixá-los confusos ou desorientá-los, mas sim de incentivá-los a se libertarem da estreiteza e rigidez de mentalidade e auxiliá-los para descobrirem e avaliarem suas opções intelectuais.

Na metodologia do diálogo investigativo, os questionamentos feitos pelo professor precisam estar baseados na própria natureza da filosofia, isto é, voltados para a descoberta de novas formas de compreensão, para a racionalidade dos argumentos e para a autonomia intelectual.

É necessário que o professor desenvolva a sensibilidade para escolher a pergunta mais adequada para cada situação e em que seqüências podem ser feitas, porque sua função é de um mediador que orienta e não de um árbitro que define o processo.

Quanto à avaliação, é recomendável que se procure caminhar para um processo de auto-avaliação, não aleatório, mas com um roteiro organizado de questões que enfatizem aspectos cognitivos, investigativos, éticos, lógicos, comportamentais, etc., em que a racionalidade e a responsabilidade pessoal dos

educandos, possa dar condições fundamentais para a aprendizagem, a formação da consciência e a construção da pessoa.

3.1. Uma Experiência Dialógica Investigativa com Alunos de Terceiro Grau

Apresento aqui, informações referentes à atividade de pesquisa participante realizada com o objetivo de vivenciar, numa situação concreta, a experiência de estudar temas de filosofia com alunos da Educação Superior, usando como metodologia o diálogo investigativo e explicar como se configura a expressão verbal desses alunos, no contexto dessa metodologia de ensino da filosofia.

Os sujeitos da pesquisa, foram alunos matriculados no 2º, 3º, 4º, 5º e 6º períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Campus III), localizado na cidade de Tijucas (SC), que participaram de um grupo de estudos de temas de filosofia, do qual participei como coordenador na condição de professor-pesquisador e mais dois professores colaboradores que me auxiliaram, fazendo observações sistemáticas, que foram importantes por facilitar o registro e análise dos dados.

Para a formação do grupo, isto é, a escolha dos alunos, adotei o seguinte procedimento: procurei junto à Secretaria do Curso uma relação com a data de aniversário dos alunos daqueles períodos e escolhi aqueles cuja data é nos meses de junho e julho. Encontrei dezoito (18) alunos nessas condições, sendo que destes, três não puderam participar por motivos profissionais, ficando o grupo constituído por quinze (15) alunos, o professor-pesquisador e dois professores colaboradores.

O grupo se reuniu nas manhãs de Sábado, durante os meses de junho e julho de 1997, no referido Campus Universitário, onde foram realizados três (03) sessões de estudos, de temas de filosofia, cada qual com quatro (04) horas de duração. Essas sessões foram filmadas integralmente por profissionais de uma micro-empresa especializada.

Foram considerados para fins de registro e análise, exclusivamente aspectos de verbalizações nas situações em que os sujeitos participaram espontaneamente, fazendo perguntas, solicitando espaço para expor suas idéias e, naquelas situações em que a participação de qualquer sujeito era solicitada pelos colegas ou pelo professor pesquisador para que respondesse perguntas, concordasse ou discordasse com as afirmações dos colegas e apresentasse razões para suas afirmações.

Optei por realizar a pesquisa com um grupo de estudos, em razão da maior facilidade para o registro dos dados, o que seria mais difícil no ambiente comum de sala de aula.

Os sujeitos participantes são aqui denominados, respectivamente:

- Professor Pesquisador : PP
- Professor Colaborador 1: PC₁
- Professor Colaborador 2: PC₂
- Alunos: A₁, A₂, A₃... A₁₅

Durante as sessões, todos os sujeitos ficaram dispostos em círculo, que é a forma de disposição característica nesse tipo de metodologia, pois permite uma melhor visualização dos diversos sujeitos entre si, já que ficam todos frente-a-frente. Outro aspecto importante, é que a disposição em círculo, facilita a comunicação e a

observação mais direta entre os participantes deixando-os mais expostos, o que, como podemos observar, exige uma maior responsabilidade ao se expressarem. “Quando posso ver alguém de frente significa que este alguém também me vê e assim, cada um pode perceber, um no outro, as expressões dos olhos, da face, a mudança de cor e o meu nível de atenção. Isso exige de mim, um maior cuidado quando quero falar alguma coisa” (Sujeito A₂, no início da sessão). “De todos nós”, responderam afirmativamente os outros participantes.

Para que as discussões em sala possam ser produtivas, elas precisam de uma organização básica, que permita o entendimento entre os participantes, que eles ouçam uns aos outros para poderem argumentar a favor ou contra. E para evitar que a discussão se concentre em poucas pessoas e disperse as demais, precisam ser observadas algumas regras. É importante que as regras sejam discutidas e definidas conjuntamente pelo grupo, pois dessa forma, elas serão mais facilmente incorporadas e respeitadas, além de incentivar a auto-regulação dos próprios educandos e o senso de responsabilidade.

Nesse sentido, é que sugeri ao grupo, a escolha de regras de procedimento para o desenvolvimento das atividades, que foram observadas pelo grupo. Cada grupo pode escolher regras diferentes, de acordo com as necessidades específicas de cada um. Para o trabalho desse grupo, foram escolhidas as seguintes regras, que servem como sugestão:

1. Quando qualquer dos participantes quiser participar espontaneamente, deve levantar a mão, indicando apenas um dedo;
2. Quando qualquer dos participantes quiser fazer alguma intervenção sobre questões colocadas por outro(s) colega(s), deve levantar a mão, indicando dois dedos;

3. Não conversar com o colega ao lado de modo que o grupo não possa ouvir;

4. Levantar a mão bem aberta quando quiser pedir aos colegas que façam silêncio.

Convencionadas as regras, informei ao grupo o tema de estudo, esclarecendo os objetivos de realização das atividades. O Tema de estudo de uma das sessões foi a questão ética.

Para iniciar a discussão, perguntei ao grupo: “O que é a ética?” O grupo permaneceu calado, sem manifestar segurança para responder. Percebi então que a forma de elaboração não tinha sido a mais apropriada para aquele momento, pois já iniciava o diálogo pedindo definição e isso acabou inibindo os sujeitos.

Mudei, então a pergunta formulando-a assim: “O que vocês estão entendendo por ética”.

A₁ – “Seria o modo de ser, pensar e agir de cada indivíduo, diante da sua vontade”.

A₈ - “Eu penso que seria o modo de ser, pensar e agir, só que dentro de um conjunto maior de regras, já estipuladas, de convenções feitas”.

A₅ - “Quando você fala, já estipuladas, isso implica que alguém estipulou, mas quem estipulou?”

A₈ – “A sociedade, por um conjunto de pessoas onde a ética vai estar inserida e regendo esse determinado conjunto. É... como eu posso dizer, são regras seguidas por aquele conjunto, de acordo com os costumes daquele segmento ou grupo.

A₄ – “Eu acho que o que A₈ está querendo dizer, é que, nesse sentido, a ética obedece determinados preceitos que variam de grupo para grupo. Certo ?”

A₈ – “Sim “.

Como se pode observar, a mudança na forma de fazer a pergunta, foi fundamental e decisiva para que os sujeitos entrassem na discussão, porque permitiu que eles expressassem aquilo que pensavam, e não o que se esperava que pensassem.

Para iniciar um diálogo é importante oportunizar que os educandos comecem a se expressar, a partir do seu mundo, do conhecimento que já possuem, de experiências vivenciadas por eles. Isso facilita a expressão verbal porque o conteúdo do mundo vivido, de cada um é mais facilmente compartilhado e compreendido pelos outros. Embora as expressões, inicialmente, sejam um pouco confusas, são importantes para a continuidade do diálogo e para facilitar que outro educando interfira solicitando correções, fazendo complementações ou auxiliando no esclarecimento.

Inicialmente, *“ o que importa é que as contribuições de cada participante se relacionam e se reforçam à medida que cada um aprende com o que os outros dizem (e, na verdade, também aprende com suas próprias contribuições) e à medida que cada sucessiva contribuição reflete os sucessivos desenvolvimentos de compreensão que aqueles participantes acumularam”* (LIPMAN, 1994, p. 155-6).

É possível perceber também, nesse conjunto de verbalizações, expressões com características investigativas. Quando o sujeito A₈ fala em regras já estipuladas e o sujeito A₅ diz que então alguém estipulou e pergunta: quem?, ele está chamando a atenção de A₈ para a existência de uma implicação lógica, pois, se há algo já estipulado isso só é possível porque alguém estipulou, só que isso não estava contemplado de modo expresso, no argumento de A₈, que complementa a seguir respondendo: “ a sociedade”. Não contra-argumentando, mas aceitando com boa vontade a exigência de correção feita pelo colega.

Também quando A₄ diz “eu acho que o que A₈ está querendo dizer é que...”, está de fato, procurando inferir o que está sendo sugerido pelo argumento de A₈, realizando assim, uma atividade de interpretação ao procurar “desembaraçar” os significados subjacentes. além disso A₄ desempenhou outra atividade cooperativa muito importante, pois ajudou A₈ na explicação do seu ponto de vista que, na sua expressão originária, estava pouco claro.

É importante observar que em qualquer das situações não foi necessária a intervenção, do professor e nem os sujeitos a solicitaram, o que mostra que se for permitida a expressão livre, porém organizada dos educandos, eles podem ir desenvolvendo as próprias capacidades de auto-correção, de colaboração e independência intelectual.

Após o “Sim” de A₈, outros sujeitos A₂, A₉ e A₃, respectivamente, responderam afirmativamente: “Com certeza”.

Pecebi aqui, uma boa oportunidade para pedir aos educandos para que digam “como” sabem. Este é um recurso para provocar o surgimento de novas explicações. Então perguntei: “baseado em que, vocês construíram esta Certeza?”

A₃ – “Pelo que a gente observa, com certeza, ela vai variando sim. Cada um tem uma forma de expressar”.

A₉ – “Existem até os códigos de éticas profissional dos médicos, dos advogados e outros e cada um é diferente do outro”.

A₂ – “É, mas tem muitos casos em que eu vejo um pouco de antiética também”.

PC₁ – “Você tem algum exemplo que ajuda a explicar o que você falou?”

A₂ faz o relato de um caso de negligência médica, que uma pessoa de sua família vivenciou.

PC₂ – “Mas, em que sentido isso é antiético?”

A₃ – “Porque ninguém tem o direito de prejudicar os outros”.

PP – “Corrijam-me, se eu estiver errado, mas vocês estão querendo dizer que nenhuma pessoa no mundo, tem o direito de prejudicar outra pessoa?”

A₂ – “Sim”.

A₃ – “Sim”.

PP – “Parece-me que existe uma contradição direta entre esses dois pontos de vista, porque vocês anteriormente afirmaram, com certeza, que a ética varia de grupo para grupo e que cada um tem uma forma diferente de se expressar. Sendo assim, é possível concluir que todas as questões relacionadas ao comportamento humano se resolvem no subjetivismo e no relativismo. Só que agora vocês sugerem uma regra universal do bem viver, ao dizerem que “ninguém tem o direito de causar prejuízo à outra pessoa “. Ora, se tudo é relativo e subjetivo, então não é possível acusar ninguém de antiético, já que se permite que cada um seja o próprio juiz e a medida de tudo. “Eu preciso que vocês me ajudem a entender isso”.

A₃ – “Eu acho que aquela minha certeza não era bem uma certeza e agora eu vejo que concordei muito depressa anteriormente”.

A₂ – “Ah, agora não sei bem como explicar, o que eu consegui perceber é que não tinha pensado bem antes de concordar e que quando fui tentar explicar, acabei me contradizendo. Me ajudem”.

A₃ – “Eu penso que a ética tem uma dimensão humana mais ampla. Eu sei que não foi isso que eu disse antes, mas pensando melhor...”.

A₄ – “Sim, do mesmo modo que nós temos uma dimensão biológica, social, econômica, política, afetiva, etc, nós temos também uma dimensão ética que precisa ser observada para a gente viver bem”.

A₁₃ – “eu não entendi direito o que é subjetivismo e relativismo, eu gostaria que alguém me explicasse, por favor”.

A explicação foi dada espontaneamente por A₁₁.

A₅ – “Eu concordo com o A₄, porque veja bem, por exemplo um relacionamento familiar amável é bom para qualquer ser humano, só que para isso acontecer são necessários alguns limites. Eu e meu irmão não podemos viver brigando, porque isso não é bom para mim e nem para ele, tanto no aspecto físico como psicológico. Então eu penso que algumas coisas relacionam-se à própria natureza humana”.

Como se pode perceber nessa seqüência de verbalizações, a estratégia adotada para provocar o surgimento de novas explicações foi positiva e acabou produzindo outras conseqüências importantes. Ao dizer “pelo que a gente observa...”, A₃ está indicando que a observação é um dos recursos pelos quais nós podemos construir conhecimentos. Aqui seria uma boa oportunidade para explorar um pouco mais, a questão dos métodos científicos, ou seja, já ampliou as possibilidades de seqüência da discussão.

Nas experiências dialógicas, em sala de aula, mesmo que uma grande quantidade de alternativas sejam descobertas, o objetivo não é a desorientação dos educandos fazendo-os cair no relativismo ou no mero subjetivismo.

“O que se pretende é encorajá-los a adotar instrumentos e métodos de investigação, a fim de que possam, de modo competente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidade, tirar conclusões válidas, construir (e testar) hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos” (LIPMAN, 1990, p. 22).

Quando A₉ fala da existência dos Códigos de Ética Profissional, recorre aos conteúdos do seu mundo vivido para oferecer justificativas para suas afirmações, que são postas à prova pelo argumento de que existem casos de antiética, expresso por A₂.

Em uma discussão centrada no professor, normalmente este interfere para esclarecer a situação, mas eu defendo a idéia de que é preciso explorar ao máximo, as potencialidades dos próprios educandos. Assim, o PC₁ solicita a A₂ que apresente um exemplo, procurando auxiliá-lo a esclarecer seus pontos de vista. Já que um dos objetivos da metodologia do diálogo investigativo, é incentivar os educandos a pensar por eles mesmos, então preferiu-se que eles próprios esclareçam seus pontos de vista do que o professor fazer isso por eles.

A intervenção PC₂, perguntando em que sentido o exemplo de A₂ expressa uma situação antiética, foi importante para o grupo perceber a necessidade de ir além do exemplo na explicação de uma questão, e entender que este, não pode ser tomado como a definição. Como se pode perceber, a partir de muitas das verbalizações dos sujeitos desse grupo, falta a diversos alunos dos cursos de Educação Superior, um núcleo de "conceitos-chave" comuns a vários campos de conhecimento, fundamentais para uma melhor compreensão de diversas questões. Isso dificulta a articulação dos diversos campos de conhecimento e a construção de quadros de referências mais amplos, que possam proporcionar melhores condições de entendimento, de maneira ascendente e descendente, de construção e reconstrução, de análise e de síntese, de articulação da experiência à ciência e vice-versa.

Por outro lado, a cultura do exemplo, na qual insistem muitos educadores, tem desprezado o domínio de núcleos básicos de conhecimentos e a função de

memória tem sido negligenciada, e com isso, os educandos acabam se limitando à apresentação de exemplos como se fossem conceitos e definições. Esse é um fato que tem conseqüências mais amplas, pois se reflete também na dificuldade que os educandos têm para articular os conteúdos dos diversos campos de conhecimento, para atividades de interpretação e raciocínio.

A resposta de A₃, “porque ninguém tem o direito de prejudicar os outros” revela que sua expressão é de certo modo inconstante, porque essa afirmação contraria a sua formulação anterior, de que “cada um tem uma forma de se expressar”, no contexto do diálogo, e revela também que suas conclusões estão sendo tiradas apressadamente.

Quando interferi dizendo “corrijam-me...” foi para ajudá-los a perceber a implicação lógica contida no argumento de A₃.

No processo dialógico-investigativo, é importante procurar sempre, criar situações para que os próprios educandos descubram, as conseqüências de suas afirmações, e nesse sentido, é que introduzi um argumento, para que pudessem perceber a contradição existente entre um argumento e outro.

Como se pode ver nos argumentos posteriores, os sujeitos A₃ e A₂ perceberam que havia contradição nas suas afirmações e que estariam sendo apressados e pouco atenciosas ao tirar conclusões. Um aspecto importante a considerar é que o fizeram com boa vontade, tanto que A₂ recorre ao grupo, pedindo auxílio. Do mesmo modo, A₈ reformula sua afirmação anterior, a partir das contribuições dos colegas.

Isso permite ratificar uma afirmação contida no corpo desse trabalho, de que por meio do diálogo investigativo, professor e alunos poderão encontrar-se como parceiros e co-responsáveis pela aprendizagem, podendo transformar a sala de aula

numa comunidade de investigação. "... uma comunidade de pessoas-em-relação, oradores e ouvintes, que se comunicam entre si de modo imparcial e consistente, uma comunidade de pessoas dispostas a reconstruir o que ouvem e submeterem seus pontos de vista ao processo auto-corretivo de posterior investigação" (SCHARP, 1993, p. 45).

Outro aspecto a ser observado, é que o sujeito A₁₃, que até então não havia se expressado, sentiu segurança para expressar uma dúvida e pedir definição de expressões que ainda lhe pareciam confusas. Esse é um aspecto significativo dessa metodologia: o desenvolvimento da auto-confiança e sentido de cooperação entre os educandos, o que pode ser percebido também em A₁₁ que auxilia o colega, espontaneamente, contribuindo com um conhecimento que já havia construído.

Pode-se observar nas verbalizações de A₈, A₄ e A₅, que outra alternativa de análise, mais objetiva, da questão em debate começava a se delinear. O grupo continuou explorando essa alternativa ainda em outra sessão, chegando ao final, à compreensão de que a ética precisa ser considerada como uma dimensão fundamental do existir humano, devendo ser compreendida objetivamente para a plenitude da vida humana e que para isso, se faz necessário a observação de determinados princípios e valores tais como a virtude, a vontade, a justiça, a liberdade, a verdade e a responsabilidade.

Além disso, foi possível ao grupo compreender o significado desses e muitos conceitos, que por não ser o objeto próprio desse trabalho não serão aqui apresentados.

Minha proposta é responder como se configura a expressão verbal dos educandos da Educação Superior, nos estudos de filosofia, quando utilizada a metodologia do diálogo investigativo. Posso dizer, de acordo com que foi possível

constatar no decorrer de toda a pesquisa, que apesar das dificuldades já mencionadas, a expressão verbal dos educandos foi facilitada e graças à liberdade de expressão propiciada, às regras convencionadas convencionadas pelo grupo e às estratégias de perguntas, gradativamente, ela foi se revelando mais exigente, atenciosa, cuidadosa, cooperativa e auto-corretiva.

Percebi também, que essa metodologia pode ser importante para as outras disciplinas, porque a estratégia da pergunta desafia o espírito investigativo e reflexivo dos educandos, oferecendo-lhes uma maior variedade de alternativas, estimula a cooperação, a racionalidade e a responsabilidade, importantes em qualquer campo de conhecimento ou atividade em que o ser humano possa se envolver.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vida é um constante recomeçar”. Essa afirmação ouvida inúmeras vezes e da qual certamente também já fiz uso é tão comum que não consigo precisar sua autoria. Feita a devida analogia, posso dizer que cada trabalho concluído é certamente um recomeçar de inúmeros outros, um complexo de novos caminhos, desafios e exigências postas ao educadores nessa constante e complexa tarefa de compreender a realidade, que como nos ensinava HERÁCLITO, é vir-a-ser, devir.

Nesse sentido, as considerações que aqui faço, tem o objetivo de provocar novas reflexões e novas investigações acerca da educação, da escola, do currículo, das metodologias...

A experiência desse trabalho me permite reafirmar que a escola, e mais especificamente a sala de aula pode ser um espaço fecundo, onde professores e alunos, mediados pelo conteúdo das disciplinas, têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas de aprendizagem no sentido de uma “construção da consciência, se forem superadas as práticas autoritárias e coercitivas que caracterizam a aula como uma narração repetitiva e unidirecional do professor, que se apresenta como depositário do saber, muitas vezes desconsiderando o conhecimento dos alunos.

A metodologia do diálogo investigativo, pela sua própria natureza é uma alternativa de renovação e reconstrução do espaço da sala de aula pois como ensinava FREIRE (1977, p. 55), “a problematização dialógica supera o velho ‘*magister dixit*’ em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, administradores ou portadores do saber”.

Entre as dimensões do processo educativo, certamente uma das mais importantes é a de capacitar o educando a expressar a si mesmo e por si mesmo, no contexto concreto de seu tempo e de seu espaço e em contato com outras pessoas que estejam participando vivencialmente do mesmo processo (de modo explícito ou implícito). A aquisição de informações, não pode ser entendida como uma parte do processo educacional separada da capacidade de expressão dessas informações, isto é, da capacidade de dizer-se. Foi possível perceber que na troca de idéias, os educandos tiveram oportunidade de melhorar, completar ou mesmo modificar o que pensavam e como pensavam. Outro aspecto positivo, foi que, em muitos casos, eles puderam confirmar ainda mais seus pontos de vista, suas convicções, e suas expressões, gradativamente, foram assumindo a forma de argumentos à medida em que começaram a apresentar razões para as próprias convicções.

A metodologia dialógica permite que na sala de aula seja vivenciada, de fato, a atividade cooperativa, pois permite que os educandos participem ativamente dos debates acerca dos temas que são levantados e desenvolvidos pelos membros do grupo. Dessa forma, é possível ir além da discussão, em direção ao entendimento, à medida que é possibilitada troca de experiências, que resgata as percepções que cada um dos educandos têm acerca das coisas e de si mesmo. Essa experiência de liberdade de expressão, que no diálogo investigativo é reforçada por aquele conjunto de regras e estratégias referidas anteriormente, vai formando nos educando a consciência de responsabilidade, e motiva-os, procedimentos de racionalidade e não de competição, porque

“el resultado de un discurso no puede decidirse ni por coacción lógica ni por coacción empírica, sino por la fuerza del mejor argumento. A

esta fuerza es a lo que llamamos motivación racional”
(HABERMAS, 1989, p. 140).

Nesse sentido, a metodologia do diálogo investigativo contribui para a superação do que chamamos de cultura do exemplo, muito presente na universidade. É comum os alunos responderem apenas com exemplos, questões que pedem conceitos ou definições, o que denota faltar-lhes o domínio de um núcleo básico de idéias, de conceitos, e definições, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de compreensão em qualquer campo do saber.

Por outro lado, essa metodologia incentiva os alunos a uma participação mais responsável no seu processo de aprendizagem, porque no confronto de idéias e argumentos vão, gradativamente, percebendo a necessidade de maior atenção ao fazer considerações, que seus julgamentos precisam ser temperados com prudência, para evitar contradições internas. Do mesmo modo, essa experiência de liberdade de expressão permite-lhes aproveitar os conhecimentos do seu mundo vivido e superá-los, na perspectiva aristotélica de acumulação e aprimoramento para chegar ao nível do conceito das abstrações mais gerais. Outra consequência importante que foi possível constatar, é que os educandos começaram a perceber a importância do domínio de núcleos-chave de conhecimentos e conceitos, tanto comuns, quanto específicos de diversas disciplinas e integrá-los para uma melhor compreensão de qualquer objeto de estudo.

Podemos concordar com LIPMAN (1990), que ao contrário do que comumente se acredita é o diálogo que gera a reflexão e não o inverso, pois quando as pessoas se põem a dialogar, elas se obrigam a refletir, a concentrar-se, considerar alternativas, a escutar com esmero, a prestar atenção cuidadosa às definições e significados, a reconhecer opções nas quais, até então, não haviam

pensado e, geralmente, a realizar um grande número de atividades mentais nas quais nunca teriam se envolvido, se não fosse a participação em uma conversação dialógica, de caráter investigativo.

O estímulo ao desenvolvimento de habilidades de investigação é uma das grandes finalidades da educação superior prescritas na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que no seu art. 43, I, determina que se deva: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Até quanto foi perceber, a expressão verbal dos alunos de educação superior, no contexto da metodologia do diálogo investigativo tem se apresentando mais atenciosa, responsável e exigente. Eles começaram a perceber que as afirmações têm significados implicados logicamente e outros que podem ser inferidos, o que tem conseqüências múltiplas seja no aspectos lógico, ético ou social.

As discussões não são lineares e nem episódicas, mas acumulativas e, cada contribuição de cada participante é, com efeito, uma linha de força, um indicativo, que converge sobre as outras e é orquestrada com as outras. O conteúdo do mundo vivido, expresso pelos educandos não é abandonado mas como numa espiral ascendente ele se constitui como ponto de partida e depois é elevado a um nível superior, objetivo e coerente.

Muitos outros aspectos, poderiam ter sido explorados no presente trabalho, tais como: as inferências não-verbais, a sistematização do processo de avaliação, a possibilidade dessa metodologia no estudo de “textos” de filosofia, que não eram objetos para esses momentos, mas que seguramente sugerem novas investigações.

Sei que coordenar e organizar uma discussão filosófica não é tarefa fácil, e certamente é tarefa mais difícil, em turmas com grandes números de alunos, mas,

com dedicação, o professor vai percebendo gradativamente o tipo de pergunta a ser feita, e o momento apropriado para fazê-la. É importante não utilizar um conjunto de perguntas pré-fabricadas, mas técnicas que alimentam o diálogo, sem interrupções mecânicas. Ao fazer isso, o professor estará contribuindo para que a discussão alcance um nível mais elevado de generalidade e coerência.

Por meio dessa metodologia, não se pretendem conclusões prontas. A angústia do não entender é importante como desafio, e sair com dúvidas é estímulo à investigação.

Ensinar, é uma arte que requer sensibilidade, discernimento, organização e respeito pelos outros, pois, como ensina MOSER (1996, p. 2) *“os que possuem outros referenciais, outras idéias, são um apelo ao uso da imaginação (...)”*.

Para finalizar, recordo as palavras de FREIRE (1977, p. 55) grande educador brasileiro que afirma: *“Rejeitar em qualquer nível a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida”*.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1990.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. (Trad.) Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAGÃO, L. M. C. Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ARISTÓTELES. Metafísica I e II. (Trad.) Vincenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção: Os Pensadores).

BADIOU, Alain. Para uma nova teoria do sujeito. Rio de Janeiro: Relume-Dimará, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. (Trad.) Michel Loud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica de la violencia. México: Premiá, 1982.

BENINCÁ, Elli. Princípios e métodos de uma ação dialógica. In. AEC – Revista de Educação. Ano 23, n. 90, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio e JANTSCH, Ari P. (org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

BUBER, Buber. Eu e tu. (Trad.) Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

BUBER, Martin. Do diálogo e do dialógico. (Trad.) Marta E. de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

CORBISIER, Roland. Filosofia e crítica radical. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

CUNHA, José Auri. Iniciação à investigação filosófica. São Paulo: Atual, 1992.

DEMO, Pedro. In: Metodologias ativas e participativas. AEC – Revista de Educação. Ano 23, n. 90, 1994.

DESCARTES, René. Discurso do método II. in: HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ETGES, Norberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. Brasília: Rumos, 1993.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1988.

_____. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. O pensamento pós-metafísico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. (Trad.) Manuel J. Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.

HEIDEGGER, Martin. Sendas perdidas. Buenos Aires: Losada, 1960.

_____. Conferências e escritos filosóficos. (Trad.) Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção: Os Pensadores).

HORKHEIMER, Max. Eclipse da razão. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

JAEGGER, Werner. Paidéia – a formação do homem grego. (Trad.) Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEBRUN, G. "Por que filósofo?". in: Estudos CEBRAP, n. 15, 1976.

LIPMAN, Matthew et al. La filosofia en el aula. Madrid: Ediciones de La Torre, 1993.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. (Trad.) Maria Alice de B. Prestes e Lucia M. S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. O pensar na educação. (Trad.) Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCKESI, Carlos C. et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

MOSER, Alvino. O espaço da filosofia na formação do profissional da educação. Curitiba, 1996.

_____. A filosofia da educação para além dos dogmatismos. Curitiba, 1995.

_____. A filosofia da didática da filosofia, Curitiba, 1991.

PADOVANI, Humberto e CASTAGNOLA, Luís. História da filosofia. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PAVIANI, Jayme. Problemas de filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 1988.

PLATÃO. A República. Livro VII. (Com.) Bernard Pieltre. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Diálogos. Lisboa: Guimarães, 1984.

PLATÃO, Teeteto. Sofista in CORNFORD. La teoria platônica del conocimiento. Barcelona: Paidós, 1983.

POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, Charles. Contestação: nova fórmula de ensino. (Trad.) Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1974.

RORTY, Richard. A filosofia e o espelho da natureza. (Trad.) Antonio Trânsito. Rio de Janeiro: Rebume-Dumará, 1994.

SARDI, Sergio A. As relações entre “Diálogo e Dialético em Platão”. in: Víritas. Vol. 39, n. 156, p. A, 1994

SHARP, Ann Margaret. Algumas pressuposições da noção “Comunidade de investigação”. (Trad.) Ana L. F. Falcone. in. PHILOS – Revista Brasileira de filosofia no 1º grau. Ano 1, n. 1, 1993.

VAZ, Henrique Claudio Lima. Filosofia no Brasil hoje. Cadernos SEAF. ANO 1, n. 1, 1978.

WHITE, Stephen K. Razão, justiça e modernidade: a obra recente de Jürgen Habermas. (Trad.) Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 1995.