

Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens

Criticism and philosophical education of childrens and young adults

Marcos Antônio Lorieri

PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE
lorieri@uninove.br

Rodrigo Barboza dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho, Doutorando pela
Universidade Makenzie
rodrigo.filosofia@hotmail.com

Resumo

O texto parte de afirmação, nem sempre aceita, de que o ensino de Filosofia propicia o desenvolvimento da criticidade. Na verdade, o que não é aceita é a afirmação de que somente o ensino de Filosofia contribui para este desenvolvimento. Tem como objetivo tecer considerações sobre a posição de que, efetivamente, certo ensino de Filosofia auxilia no desenvolvimento da criticidade e apresentar argumentos a favor da contribuição do ensino de Filosofia nesta direção, ainda que não seja sua exclusividade. Nesta direção, traz entendimentos sobre Filosofia, sobre ensino de Filosofia, sobre pensamento crítico e criticidade, concluindo pela necessidade do desenvolvimento da criticidade nos estudantes de modo geral e pela possibilidade efetiva de o ensino de Filosofia contribuir no desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Criticidade. Pensamento crítico. Educação. Ensino de Filosofia.

Abstract

This study uses an affirmation, not always accepted, that the teaching of philosophy provides the development of criticism. In fact, what is not accepted is the affirmation that only the teaching of Philosophy contributes to this development. Moreover, it aims to comment on the position that effectively the teaching of Philosophy helps the development of criticism, and it presents arguments in favor of the contribution of the teaching of Philosophy in this direction; despite it being not their exclusivity. In this direction, this work shows understandings about Philosophy, about the teaching of Philosophy, about critical thinking and criticism, concluding with the necessity of criticism development among students in general and the effective possibility of the teaching of Philosophy, contributes in the development of reflective and critical thinking.

Keywords: Criticism. Critical thinking. Education. Philosophy teaching.

Introdução

Afirma-se que o ensino de Filosofia promove o desenvolvimento do pensamento crítico ainda que se façam ressalvas a esta afirmação, pois, a criticidade não é apanágio da Filosofia, visto que o conhecimento científico tem, também, como uma de suas características a criticidade.

Pensamento crítico tem a ver com crítica, palavra de origem grega, que significa arte de julgar e analisar ou designa um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético, lógico ou epistemológico. É esta atitude de analisar e de julgar com cuidado e atentamente, questionando as bases das afirmações aceitas ou produzidas, que se espera de alguém dotado de espírito crítico. Este trabalho apresenta breve reflexão acerca da importância da criticidade na formação de jovens e crianças e acerca da contribuição que a Filosofia pode dar nesta formação.

Desenvolvimento

Normalmente liga-se a exigência do pensamento reflexivo com a exigência do pensamento crítico. Talvez porque no primeiro busca-se a retomada do pensamento para o “pensar de novo”, tendo em vista aprimorá-lo. Pensar o já pensado é o mesmo que repensar ou tentar pensar o já pensado, olhando-o de novo. Numa realidade onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, é necessário que haja convites ao contrário e até exercícios que levem ao hábito da reflexão. Afirmações e atitudes não bem pensadas carregam riscos para as pessoas. Nas salas de aula, especialmente nas salas de aula de Filosofia, deve haver não só o incentivo à reflexão, mas momentos especiais em que a mesma é exercitada.

Mas, para pensar bem, não basta retomar e rever os pensamentos. É necessário colocá-los em crise, ou seja, colocá-los em dúvida e buscar sanar as dúvidas com novos esforços de investigação. Trata-se de colocar em crise os “achados”. Ahamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não há o trabalho de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar, aquilo que pensamos. Para isso, é necessário, ao mesmo tempo, ser reflexivo: temos que ser capazes e habituados a rever nossos pensamentos. Só rever, porém, não basta: é preciso rever de maneira crítica. E mais: “rever sós”, isto é, sozinho, solitariamente, também não basta: é necessário buscar a ajuda dos outros nos

momentos de diálogo (não de polêmica), onde os pontos de vista são expostos, trocados, avaliados e, se necessário, revistos. Daí outra necessidade: a do diálogo crítico no qual, não solitariamente, mas solidariamente, consiga-se apurar as insuficiências do já pensado para avançar na direção da produção de explicações, entendimentos e significações, se não verdadeiros, ao menos mais garantidos por todo este exercício do pensar com estas características.

São características não exclusivas do filosofar mas que dele fazem parte necessariamente. Chauí (2003, p. 18), ao apresentar uma série de considerações sobre entendimentos a respeito da Filosofia, diz da atitude crítica como sendo a “primeira característica da atitude filosófica”. Esta atitude engloba um aspecto negativo e um positivo. Ambos decorrentes do bom esforço reflexivo. O negativo seria aquele que é capaz de “[...] dizer não aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao “estabelecido” (CHAUÍ, 2003, p. 18). O sentido positivo reside na busca de respostas a certas interrogações

[...] sobre *o que são* as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o *porquê* e o *como* disso tudo e de nós próprios. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica. (CHAUÍ, 2003, p. 18). (grifo do autor)

Esta atitude pode auxiliar pessoas na boa condução de suas ações. Chauí (2003, p. 18) acrescenta, ainda, três sentidos da palavra crítica que ampliam o entendimento da contribuição da criticidade:

1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica.

Quando há bons julgamentos que são propiciados por um bom processo de discernimento, pode-se esperar um bom encaminhamento para as decisões. Claro está que as decisões não são tomadas apenas por conta deste aspecto da raciona-

lidade humana. Há sempre o peso legítimo das emoes, mas há, também, o peso possível dos aspectos racionais. A conjugaco equilibrada de ambos talvez deva ser o melhor caminho a ser seguido. Não parece ser prudente deixar que as decisões sejam tomadas apenas por um desses aspectos. Daí a importância do que Lipman (1995, p. 235) denomina de fortalecimento do julgamento entendido como sendo o conjunto de procedimentos educacionais que favoream o bom exercício do julgar. Ele diz que, de modo geral, as escolas não se empenham no desenvolvimento da capacidade de julgar e as famílias pouco prestam ateno a isso. “Se as escolas fossem capazes de ensinar nossos filhos a exercitarem um julgamento melhor, isto as protegeria contra aqueles que as inflamam com preconceitos e as manipulam com doutrinaes” (LIPMAN, 1995, p. 236). Não por acaso, no senso comum, está presente algo que parece fazer eco a esta necessidade: pais e mães, de modo geral, dizem aos filhos em situaes julgadas complexas ou desafiadoras: “juízo!”. Talvez queiram dizer: julguem bem antes de agirem para depois não se arrependarem. Por esta e outras razões, Lipman defende que o valor educativo da Filosofia seja posto  disposio das crianas e jovens, o mais cedo possível: “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educao escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas.” (LIPMAN, 1990, p. 20). E ele diz ainda: “A filosofia oferece um *forum* no qual as crianas podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.” (LIPMAN, 1990, p. 13).

Não são descobrem por si mesmas, mas, se são criadas condies para que estudem, analisem, investiguem juntas estes ideais e os coloquem sob a mira de exames rigorosos e críticos, recebem ajuda para não serem passivas frente a eles e sim ativas na sua contínua articulao. Esta é a ideia de Lipman, Oskanyan e Sharp (1994, p. 55):

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

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

Aulas de Filosofia podem ser ajuda nesta direção, ainda que, deve-se lembrar, não cabe apenas ao ensino de Filosofia esta tarefa. Gallo (2007) alerta para o fato de que não se deve imputar unicamente ao ensino de Filosofia a responsabilidade pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Porque, diz, “[...] embora (a criticidade) seja uma das características da filosofia, não é sua exclusividade” (GALLO, 2007, p. 19). Colocada esta ressalva, não deixa, porém, de apontar a criticidade como uma das três principais características da Filosofia, pois ela

[...] possibilita uma postura *crítica radical*: a atitude filosófica é a de não-conformação, do questionamento constante, da busca das razões das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. (GALLO, 2007, p. 22). (grifo do autor)

Há uma concordância, nestas palavras, com o que foi dito anteriormente. Outros pensadores se reportam à necessidade do desenvolvimento do espírito crítico, como Edgar Morin. A postura crítica é própria daquilo que ele denomina de “espírito/mente” (a mente ou a consciência) que se abre ao mundo, à vida, ao social, pelo questionamento, pela exploração, pela paixão de conhecer e também pela sensibilidade. Há um exercício natural da mente e a necessidade do seu cultivo é reconhecido nas mais diversas culturas.

O exercício, ou os exercícios do espírito/mente são passíveis de educação? São passíveis de orientações? Se sim, como as realizar? É possível auxiliar crianças e jovens, por exemplo, a pensarem bem? Há um “pensar bem” e um pensar não bem? Morin diz do pensar bem e do pensar mal (MORIN, 2005, p. 60-64) e propõe cuidados com o pensamento, além de uma reforma da maneira de pensar predominante em nossa cultura que, segundo ele, é uma maneira de pensar que

fragmenta o real, vendo-o em suas partes e não nas suas intrincadas relações e inter-relações.

Para Morin, um dos caminhos para o desenvolvimento de indivíduos que pensem bem e que sejam autônomos e cooperadores em relações sociais desejáveis é o desenvolvimento, neles, de uma razão crítica e autocrítica. Esta é, para ele, a racionalidade que se opõe à racionalização. Em *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. (2002b) e em *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro* (2000), Morin caracteriza a racionalidade como a razão aberta e em constante diálogo com a realidade; ela elabora teorias buscando sua coerência e a compatibilidade entre o que afirma e os dados empíricos de que parte e aos quais se aplica. Recebe contestações e não se fecha a elas, pois, “[...] deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização” (MORIN, 2000, p. 23). Ela também exerce crítica em relação “[...] aos erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias” (MORIN, 2000, p. 23). A racionalização – possibilidade da razão – pode levar o ser humano a desatinos. A racionalização, crendo-se racional não o é, pois “[...] fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica” (MORIN, 2000, p. 23). A racionalização simplifica, como ele aponta no caso da barbárie dos campos de concentração. “O campo de concentração tornou-se cada vez mais racional quando os métodos industriais foram aplicados à morte: a racionalidade instrumental culmina em Auschwitz” (MORIN, 1986, p. 271). A razão, nesse caso, torna-se instrumento do poder, controlando e manipulando a natureza e as próprias pessoas. Uma verdadeira ditadura de ideias que não é percebida de forma clara. Produz-se um discurso que toma apenas aspectos parciais do real, aqueles que são convenientes para defender interesses particularistas. O cerne da racionalização está na visão fragmentada do real e na sua simplificação daí decorrente. Fragmenta-se, simplifica-se, reduz-se. A ótica em tudo é reduzida ao que interessa. O que escapa não é considerado por pura conveniência.

A racionalização está presente em todas as esferas da vida social e o antídoto a ela e às suas consequências está na racionalidade ou na razão crítica e autocrítica. Na razão está o “fermento crítico” que é fundamental para que a razão não se feche em si mesma, acabando por transformar-se em racionalização. Quando esse fermento perde sua força, o resultado é desastroso. Segundo Morin (1998, p. 161), “[...] por toda parte onde se retira o fermento crítico, a racionalização

fechada devora a razão. Os homens deixam de ser concebidos como sujeitos livres, como sujeitos. Devem obedecer à aparente racionalidade (do Estado, da burocracia, da indústria)”. Este é um alerta que vem logo após Morin, em *Ciência com Consciência* (1998), ter chamado a atenção para o importante papel do racionalismo das Luzes que era um ingrediente fundamental do humanismo crítico. “Assim, esse racionalismo humanista apresentou-se como uma ideologia de emancipação e de progresso.” (MORIN, 1998, p. 160). Havia, nessa proposta um fermento crítico que poderia ter caminhado na direção da emancipação e da não barbárie. Mas, nas suas limitações, havia também o germe da racionalização. Essas limitações “[...] podiam levar, inconscientemente, a promover homogeneização, trituradora das diferenças, ou ao desprezo do diferente como inferior” (MORIN, 1998, p. 161). E, de fato, levaram a esses efeitos perversos. De acordo com Morin (1998, p. 164), “Efetivamente, quando se aprofundam o humanismo e a virtude crítica, há desencadeamento de uma força implacável de ordem e de homogeneização”. E ainda,

Assim, nessa lógica, produz-se não só uma burocracia para a sociedade, mas também, uma sociedade para essa burocracia; não só se produz uma tecnocracia para o povo, mas também se constrói um povo para essa tecnocracia; não só se produz um objeto para o sujeito, mas também, segundo a frase de Marx à qual hoje se podem dar prolongamentos novos e múltiplos, “se produz um sujeito para o objeto”. (MORIN, 1998, p. 164).

Na visão de Morin, a razão crítica e autocrítica pode ser uma aliada potente na luta contra os prejuízos da racionalização e pode ser um antídoto forte à barbárie, conforme diz em 1982 quando publica *Ciência com Consciência*. Ele rediz isso em 2005, na obra *Cultura e barbárie europeias*.

Existe, portanto, uma racionalidade crítica que evita as armadilhas da racionalização, uma racionalidade autocrítica que associa razão, conhecimento e auto-análise. As doenças da razão não se explicam pela própria racionalidade, mas pela sua perversão em racionalização e pela sua quase-deificação. (MORIN, 2009, p. 56).

A proposta, portanto, é o cultivo dessa razão reflexiva, crítica e autocrítica nas ações educativas. Trata-se de uma aposta para encaminhamentos que superem a dominação, a violência, a crueldade. Uma possibilidade e nunca uma certeza. Mas uma possibilidade na qual se pode apostar.

Pode-se mesmo? Não seria essa uma frágil utopia? Parece-nos que não. Vale aprofundar a concepção de razão aberta ou de racionalidade. Vale aprofundar a concepção de razão crítica e autocrítica. Vale levar estes aprofundamentos para a teoria educacional de tal maneira que se possa, no conjunto dos esforços dos educadores, encontrar caminhos que possam ser ajuda para o trabalho educativo que deve se desdobrar na necessária formação das novas gerações. Formação que seja auxílio efetivo no desenvolvimento de subjetividades autônomas que, ao mesmo tempo, sabem que precisam se responsabilizar pelas fontes insubstituíveis que as alimentam: as da vida (*bios*) e as da sociedade (*socius*). Quem sabe esteja aí um dos caminhos para a superação da barbárie e para tantas necessárias outras emancipações.

Faz parte do pensar bem, portanto, o pensar criticamente. Toda a obra de Paulo Freire carrega a proposta de uma educação que desenvolva a maneira de pensar crítica que auxilie as pessoas a, como ele diz, “pensarem certo” (vide, por exemplo, MORIN, 2009, Capítulo 1. Nesse capítulo há em torno de vinte indicações do que seria o “pensar certo”). Há hoje inúmeras publicações com propostas nessa direção.

Temos segurança, primeiro, de que isso é necessário? Em segundo lugar, de que é possível fazer algo em termos educacionais? E, em terceiro lugar, sabemos como fazê-lo?

Que os humanos pensam, é verdade e, é verdade, também, que eles se servem dos produtos de seu pensamento para se orientarem. Como os educadores se colocam frente a isso? E, neste âmbito, o que significa educar para o desenvolvimento de um pensamento crítico?

Filosofia tem a ver com reflexão: crítica, profunda, metódica e abrangente

Pensar e repensar é o que se pode chamar de reflexão. Quando se faz isso, coloca-se o já pensado em crise. Faz-se um balanço para verificar se as “contas

batem”. Para verificar se as ideias “batem umas com as outras”. Se elas fazem sentido. Se elas estão bem fundamentadas. Se as razões ou argumentos são fortes o suficiente para se poder tê-las como certas, ou acertadas, ou aceitáveis. É uma crise à qual se submete o pensamento para depurá-lo de possíveis erros. Submeter o pensar ao repensar examinativo sério é colocá-lo em crise: é isto o que se denomina de pensamento reflexivo e crítico.

Com este procedimento pode-se ir mais longe ou mais fundo na compreensão de tudo: este ir mais fundo é o que é denominado de *pensamento profundo*. Ou de pensamento que *vai á raiz* dos problemas, dos assuntos realmente problemáticos relativos ao ser humano e ao mundo de que faz parte. E, se isto é feito com rigor, no sentido de ordenamento de passos para este pensar reflexivo, crítico e profundo, pode-se dizer que este pensamento é também *metódico*, ou rigoroso, ou bem ordenado. E, se além disso, não se dispensa de uma abordagem contextualizada, buscando compreender cada aspecto da realidade em totalidades mais amplas, tem-se, aí, a produção de uma maneira de pensar filosófica.

Este pensamento reflexivo, crítico, profundo, metódico e abrangente pode ser uma grande ajuda para se intencionar cuidadosamente as ações educativas com vistas a ajudar pessoas, especialmente crianças e jovens, a se tornarem pessoas cada vez melhores porque, além de outras necessárias características, acrescentam esta: a do pensar bem.

A maneira filosófica de pensar pode ser expressa assim: uma forma de pensar reflexiva, crítica, profunda, metódica e abrangente no sentido de que busca contextualizar ou colocar em totalidades referenciais significativas mais amplas, aspectos importantes ou fundamentais da realidade e da existência humana.

No interior do filosofar há uma atitude fundamental que, de certa forma, catalisa a busca das demais atitudes: trata-se da “atitude de suspeita questionadora ou crítica”, como diz Cerletti (2009, p. 29). Daí ele dizer o que, em última instância, deve buscar o ensino de filosofia:

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal. E essa disposição nós a encontramos em qualquer filósofo: em Sócrates, em Descartes, em Kant, em Marx, em Wittgenstein ou em Deleuze. E, ainda que

cada um desses filósofos defina as suas perguntas, construa seus problemas e ofereça suas respostas, ou seja, elabore a sua filosofia, a tenaz inquietude da busca é um traço comum a todos os filósofos. (CERLETTI, 2009, p. 29).

Aulas de Filosofia devem poder contribuir para este resultado que é o de desenvolver este espírito inquisitivo capaz de colocar em crise os achados com a intenção de buscar um saber cada vez mais garantido por análises efetivamente críticas.

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e à poesia, alimentando-se ao mesmo tempo de ciência e de literatura. (MORIN, 2002 a, p. 23).

Parece haver certo consenso em que, se não é privilégio da Filosofia e de aulas de Filosofia no tocante ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, ela, a Filosofia ou o filosofar oferecem subsídios importantes nesta direção.

Finalizando com algumas considerações

A busca principal no ensino de Filosofia deve ser a de se tentar provocar os alunos para o exercício do filosofar por conta dos benefícios para a formação humana que este exercício pode trazer. Um deles é, se não o desenvolvimento da criticidade, ao menos o de oferecer um expressivo alento para este desenvolvimento, o que poderia trazer certo tipo de “utilidade” para a vida dos nossos jovens. Muitas vezes pergunta-se pela utilidade deste ensino de Filosofia. Com certeza

não há uma utilidade funcional, utilitária para certos fins imediatistas. Mas há resultados muito úteis como os apontados por Chauí que, com rara felicidade, responde, nesses termos, à pergunta pela utilidade da Filosofia:

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum, for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos, for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política, for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24).

Assume-se aqui que filosofar é uma necessidade e não uma inutilidade. A fala da inutilidade da Filosofia é conveniente a certos interesses particularistas; os donos destes interesses pretendem que poucas pessoas (de preferência eles próprios) “filosofem” e que, apenas eles, divulguem os resultados de suas reflexões “interessadas” que devem, por sua vez, ser inculcadas na grande massa das pessoas. Daí a reserva de domínio do filosofar para poucos, o que supõe a “incompetência” de todos os outros para o filosofar.

Se ao educador compete, por exigência da responsabilidade que assumiu, servir-se da reflexão filosófica como iluminadora da sua ação educativa, cabe-lhe também outra responsabilidade: a de convidar os educandos ao exercício dessa reflexão.

Esse exercício deve ser proposto às crianças e aos jovens como forma de habituá-los ao necessário processo de reflexão sobre as razões que se têm, ou que se deveria ter, para tudo o que fazemos e pensamos. E, se não as temos com clareza, que as investiguemos. Há sempre razões para aquilo que pensamos e para aquilo que fazemos. É necessário que as identifiquemos e que as coloquemos sob a mira de um pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e abrangente. Ou seja, sob a mira do pensamento filosófico. Oferecer aos novos o valioso recurso da formação filosófica faz parte de nossa responsabilidade como educadores, especialmente nos dias de hoje.

A educação de modo geral e a educação escolar em especial não pode se limitar às informações, apesar de vivemos numa época em que se dá muito prestígio a ela. As informações são importantes, mas, juntamente com elas, é necessário que se ofereçam às crianças e aos jovens o aprendizado e o exercício da reflexão e da crítica.

Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão [...] mas, não há informação “filosófica”. [...] a filosofia é incompatível com as *notícias* e a informação é feita de notícias. Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? (SAVATER, 2001, p. 5).

Podemos responder que não, pois, além delas precisamos saber articulá-las para construir entendimentos, explicações e significados. Para isso é necessário o trabalho do pensamento que seja reflexivo, crítico, rigoroso, profundo e contextualizado. A Filosofia ajuda nessa direção e é o grande espaço de construção, de preferência coletivo, dos significados fundamentais para nossas vidas.

Todos devem ser convidados a realizar, com o auxílio da Filosofia, o pensamento que interliga, que produz referências amplas e que as avalia constantemente.

Assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade. (SEVERINO, 2002, p. 189).

Gallo e Kohan apontam na mesma direção ao indicarem que a Filosofia é necessária numa educação que se propõe ajudar a formar pessoas autônomas. Só podem ser pessoas autônomas aquelas que tenham passado por experiências de pensamento crítico, radical e criativo. Daí que

[...] é importante que todo jovem, ao ter contato com a filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reco-

nhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 195).

O convite é que pensemos nisso. O mundo humano agradece.

Referências

- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas, propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____; KOHAN, W. O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis. Vozes, 2000.
- LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____; OSKANIAN, F.; SHARP, Anna M. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- _____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *Cultura e barbárie europeias*. Tradução Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. *O Método IV: As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. 2. ed. Tradução Emílio Campos Lima. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 2002b.
- _____. *O Método 5: A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Tradução Juremir Machado da Silva. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

- _____. *O Método 6: Ética*. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora S. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- _____. *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *As perguntas da vida*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.
- _____. *A razão de ser da filosofia no ensino superior*. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

recebido em 3 jun. 2015 / aprovado em 6 nov. 2015

Para referenciar este texto:

LORIERI, M. A.; SANTOS, R. B. Criticidade e educação filosófica de crianças e jovens. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 229-242, jul./dez. 2015.