

Centro de Educação a Distância
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Aberta do Brasil

Filosofia da EDUCAÇÃO

FLORIANÓPOLIS
CEAD/UDESC/UAB

1ª Edição - Caderno Pedagógico

Governo Federal

Presidente da República
Dilma Rousseff

Ministro de Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância/MEC
João Carlos Teatini de Souza Climaco

Diretor da Educação a Distância da CAPES/UAB
João Carlos Teatini de Souza Climaco

Governo do Estado de Santa Catarina

Governador
João Raimundo Colombo

Secretário da Educação
Marco Antônio Tebaldi

UDESC

Reitor
Sebastião Iberes Lopes Melo

Vice-Reitor
Antonio Heronaldo de Sousa

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Sandra Makowiecky

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade
Paulino de Jesus F. Cardoso

Pró-Reitor de Administração
Vinícius A. Perucci

Pró-Reitor de Planejamento
Marcus Tomasi

Centro de Educação a Distância

Diretor Geral
Estevão Roberto Ribeiro

Diretora de Ensino de Graduação
Ademilde Silveira Sartori

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação
Sonia Maria Martins de Melo

Diretora de Extensão
Solange Cristina da Silva

Diretor de Administração
Ivair De Lucca

Coordenadora Curso CEAD/UDESC
Rose Clér Beche

Secretária de Ensino de Graduação
Maria Helena Tomaz

Universidade Aberta do Brasil

Coordenador Geral
Estevão Roberto Ribeiro

Coordenador Adjunto
Ivair De Lucca

Coordenadora de Curso
Carmen Maria Cipriani Pandini

Coordenadora de Tutoria
Fátima Rosana Scoz Genovez

Caroline Jaques Cubas

Lidnei Ventura

Filosofia da Educação

Caderno Pedagógico

1ª edição

Florianópolis



DIOESC

Diretoria da Imprensa Oficial
e Editora de Santa Catarina

2011

Professores autores

Caroline Jaques Cubas
Lidnei Ventura

Design instrucional

Lidiane Goedert
Carmen Maria Cipriani Pandini

Professor parecerista

Sergio Sell

Projeto instrucional

Ana Claudia Taú
Carmen Maria Pandini Cipriani
Roberta de Fátima Martins

Projeto gráfico e capa

Adriana Ferreira Santos
Elisa Conceição da Silva Rosa
Pablo Eduardo Ramirez Chacón

Diagramação

Adriana Ferreira Santos
Pablo Eduardo Ramirez Chacón

Revisão de texto

Roberta de Fátima Martins

V468f Ventura, Lidnei
Filosofia da educação : caderno pedagógico / Lidnei Ventura e Caroline Jaques Cubas; design instrucional Lidiane Goedert e Carmen Maria Cipriani Pandini – Florianópolis : UDESC/CEAD, 2011.

174 p. : il. ; 28 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-64210-17-2

1. Educação – Filosofia – I. Cubas, Caroline Jaques. – II. Goedert, Lidiane. – III. Cipriani, Carmen Maria Pandini. – IV. Título.

CDD: 370.1 - 20 ed.

Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
Programando os estudos	11
CAPÍTULO 1 - A Filosofia e o Pensamento Educacional: Impregnações Mútuas	15
Seção 1 - O conhecimento filosófico: natureza e características	18
Seção 2 - A Filosofia da Educação: olhar reflexivo sobre o objeto educacional	26
Seção 3 - Tendências atuais da Filosofia da Educação	35
CAPÍTULO 2 - Do Mito à Invenção da Razão: Contribuições da Filosofia Clássica e Medieval para o Pensamento Educacional	45
Seção 1 - A racionalidade do mito	49
Seção 2 - Os filósofos pré-socráticos e o princípio da <i>physis</i>	53
Seção 3 - A invenção da razão: Sócrates, Platão e Aristóteles – as bases da racionalidade ocidental e suas implicações pedagógicas	57
Seção 4 - O Helenismo e o pensamento medieval: universalização da racionalidade ocidental	77
Seção 5 - A razão transformada em fé: Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e o pensamento medieval	87
CAPÍTULO 3 - O Pensamento Moderno e Contemporâneo e a Educação	99
Seção 1 - O pensamento moderno e a educação como iluminação	103
Seção 2 - Renascimento da dialética: a Filosofia da Práxis e a educação ..	110
Seção 3 - Política, ética e liberdade: o pensamento contemporâneo na educação	121

CAPÍTULO 4 - Filosofia da Educação e a Pós-Modernidade	131
Seção 1 - A emergência das identidades culturais e a educação na Pós-Modernidade	134
Seção 2 - Pós-Modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade.	140
Seção 3 - Educação e mídias: um olhar filosófico	148
Considerações finais	159
Conhecendo os professores	161
Comentários das atividades	163
Referências	167
Referências das figuras	173

Apresentação

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo o Caderno Pedagógico da disciplina de **Filosofia da Educação**. Ele foi organizado, didaticamente, a partir da ementa e objetivos que constam no Projeto Pedagógico do seu Curso de Pedagogia a Distância da UDESC.

Este material foi elaborado com base na característica da modalidade de ensino que você optou para realizar o seu percurso formativo – o ensino a distância. É um recurso didático fundamental na realização de seus estudos; organiza os saberes e conteúdos de modo que você possa estabelecer relações e construir conceitos e competências necessárias e fundamentais a sua formação.

Este Caderno, ao primar por uma linguagem dialogada, busca problematizar a realidade aproximando a teoria e prática, a ciência e os conteúdos escolares, por meio do que se chama de transposição didática - que é o mecanismo de transformar o conhecimento científico em saber escolar a ser ensinado e aprendido.

Receba-o como mais um recurso para a sua aprendizagem, realize seus estudos de modo orientado e sistemático, dedicando um tempo diário à leitura. Anote e problematize o conteúdo com sua prática e com as demais disciplinas que irá cursar. Faça leituras complementares, conforme sugestões, e realize as atividades propostas.

Lembre-se que na educação a distância muitos são os recursos e estratégias de ensino e aprendizagem, use sua autonomia para avançar na construção de conhecimento, dedicando-se a cada disciplina com todo o esforço necessário.

Bons estudos!

Equipe CEAD\UDESC\UAB



Introdução

Prezado(a) estudante!

O Caderno Pedagógico de Filosofia da Educação apresenta-se como um convite à reflexão sobre a educação enquanto objeto de investigação.

Ao mesmo tempo, é uma viagem pelos caminhos para reconhecer como a humanidade foi inventando maneiras de compreender o mundo, que podemos chamar de **racionalidades**. Estas adquirem em cada momento histórico configurações originais e diversas, de acordo com as condições histórico-sociais postas em cada tempo. Como dizia o filósofo Francis Bacon (1561-1626): “A verdade é filha do tempo, não da autoridade”.

Parte-se aqui do princípio de que a racionalidade ocidental foi inventada na Grécia Antiga, com os filósofos chamados pré-socráticos, cujas preocupações giravam em torno da busca pelo princípio elementar de todas as coisas, a **arché**, a origem daquilo que chamavam de *physis* (natureza).

É importante dizer que a Filosofia só se tornou um gênero literário, conhecido a partir de Sócrates, Platão e Aristóteles, cujas preocupações passam da natureza para o homem e para a sociedade. Daí em diante, esse gênero começou a ganhar força e se estabelecer culturalmente, originando o modo de pensar a realidade, segundo um método específico chamado filosofia.

A filosofia, então, é um modo de encarar a realidade e atribuir-lhe significados. Nessa concepção, todo homem comum é também filósofo. E de fato é, mas poderíamos dizer que é um filósofo diletante, pelo simples fato de pensar, refletir sobre a realidade, como dizia o filósofo italiano Antônio Gramsci. Mas, para ser considerado um filósofo propriamente dito, é necessário ir além. Sua reflexão, segundo Dermeval Saviani (1996), é rigorosa, porque se profunda; **radical**, porque vai às origens; e é, finalmente, **de conjunto**, porque tende a extrair conclusões que podem ser generalizadas para situações ou fenômenos semelhantes.

Se, no Capítulo 1, caracterizamos a filosofia como uma forma-pensamento de encarar a realidade para, no segundo capítulo, elaborarmos um inventário histórico-social da invenção da razão, incluindo o mito dentre as narrativas de compreensão-intervenção do homem no mundo. Já, no capítulo 3, o objetivo é compreender o pensamento moderno, enquanto oposição ao pensamento medieval, e o pensamento contemporâneo, enquanto crítica da modernidade,

e suas implicações para a educação. As relações da Pós-Modernidade com a educação, principalmente considerando a emergência de temáticas, até então, inexploradas no campo educacional, são expressas, no Capítulo 4. Certamente, os conteúdos apresentados contextualizados constituem um conjunto de saberes necessários ao estudo.

Nessa introdução, portanto, consideramos indispensável dizer que o percurso escolhido, no Caderno, para conhecer a racionalidade ocidental foi um dentre tantos possíveis. No entanto, nossa preocupação foi, sempre que possível, articular a filosofia dominante de cada período com o contexto histórico-social e suas implicações para a educação. Outros roteiros, evidentemente, poderiam ser possíveis e até mesmo mais completos. Entretanto, a proposta foi ser menos enciclopédico e mais reflexivo, procurando vislumbrar as relações de mútua determinação entre Filosofia e Educação.

Finalmente, desejamos que o percurso a ser trilhado seja tranquilo e proveitoso; e que os conteúdos trabalhados sejam portadores e provocadores de um olhar crítico e reflexivo sobre a educação, de modo a tornar a prática pedagógica uma **práxis** transformadora da educação.

Um ótimo estudo e que a leitura desse material e as reflexões dele decorridas sirvam para consolidar e aprimorar a sua prática pedagógica.

Os professores autores.

Programando os estudos

Estudar a distância requer organização e disciplina; assim como estudos diários e programados para que você possa obter sucesso na sua caminhada acadêmica. Portanto, procure estar atento aos cronogramas do seu curso e disciplina para não perder nenhum prazo ou atividade, dos quais depende seu desempenho. As características mais evidenciadas na Educação a Distância são o estudo autônomo, a flexibilidade de horário e a organização pessoal. Faça sua própria organização e agende as atividades de estudo semanais.

Para o desenvolvimento desta Disciplina você possui a sua disposição um conjunto de elementos metodológicos que constituem o sistema de ensino, que são:

- » Recursos materiais didáticos, entre eles o Caderno Pedagógico.
- » O Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- » O Sistema de Avaliação: avaliações a distância, presenciais e de autoavaliação.
- » O Sistema Tutorial: coordenadores, professores e tutores.

Ementa

A Filosofia e a sua caracterização. O nascimento da Filosofia. A origem Geográfica da Filosofia. Implicações Pedagógicas da Filosofia Socrática, Platônica e Aristotélica. A Dialética. A Idade Média e o poder das religiões. O Renascimento. A Modernidade. Influências do Empirismo e do Racionalismo na Pedagogia. A Lógica. A Política e a Ética. Elementos filosóficos para a análise e intervenção nas práticas educativas. O ensino da Filosofia.

Objetivos de aprendizagem

Geral

Compreender a importância da Filosofia da Educação para análise do processo educativo e as influências das reflexões filosóficas na constituição da teoria educacional da Grécia Antiga à sociedade contemporânea.

Específicos

- » Conhecer a natureza e características do conhecimento filosófico.
- » Distinguir senso comum e reflexão filosófica.
- » Conceber a filosofia da educação como processo reflexivo da prática pedagógica.
- » Compreender o processo educacional como formação humana e processo de humanização para a prática da liberdade.
- » Identificar as relações de determinação entre concepções filosóficas e práticas educativas.
- » Compreender a racionalidade presente no pensamento mítico.
- » Identificar a invenção da razão na Grécia Clássica e os desdobramentos de seus pressupostos para a educação.
- » Compreender a formação ética como matriz na Filosofia Clássica.
- » Conhecer os pressupostos filosóficos e pedagógicos no Período Antigo, Medieval e Moderno.
- » Identificar as preocupações atuais da Filosofia da Educação e seus impactos no fazer pedagógico.

Carga horária

54 horas/aula.

Anote as datas importantes das atividades, conforme sua agenda de estudos:

 DATA	 ATIVIDADE	 TIPO

Conteúdo da Disciplina

Veja, a seguir, a organização didática da Disciplina, distribuída em capítulos os quais são subdivididos em seções, com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Leia-os com atenção, pois correspondem ao conteúdo que deve ser apropriado por você e faz parte do seu processo formativo.

Capítulos de estudo: 4

Capítulo 1 - O objetivo do primeiro capítulo é caracterizar a Filosofia enquanto forma-pensamento de encarar a realidade para, em seguida, passar à Filosofia da Educação enquanto forma-pensamento de reflexão do objeto educativo, procurando determinar as tendências contemporâneas.

Capítulo 2 - O capítulo dois faz um inventário histórico-social da invenção da razão, incluindo o mito dentre as narrativas de compreensão-intervenção do homem no mundo. Ao longo desse capítulo, se procura extrair da Filosofia Clássica grega aqueles conceitos que se tornariam ícones e fundamentais para todo desenvolvimento filosófico posterior, quer seja em razão de sua adesão, como na Filosofia Helênica e Medieval, ou para sua crítica, como se deu na Modernidade.

Capítulo 3 - No capítulo terceiro, buscamos compreender o pensamento moderno, enquanto oposição ao pensamento medieval, e o pensamento contemporâneo, enquanto crítica da modernidade, e suas implicações para a educação. O percurso escolhido foi identificar as raízes do pensamento moderno no renascimento e perceber as propostas educacionais inovadoras desse período. Posteriormente, discute-se o princípio da educação como iluminação a partir do racionalismo característico do movimento iluminista. Destaca-se ainda, nesse capítulo, a retomada da dialética como filosofia e método de compreensão da realidade, incluindo nela o fenômeno educativo. A partir da dialética, procura-se analisar as implicações da Filosofia da Práxis para a prática pedagógica, levantando a importância de temas como ética e liberdade para a construção de uma educação fundamentada no princípio dialógico.

Capítulo 4 - O quarto capítulo discute e apresenta as relações da Pós-Modernidade com a educação, principalmente considerando a emergência de temáticas até então inexploradas no campo educacional, tais como gênero, relações étnico-raciais e diversidade, que só contemporaneamente fazem parte das preocupações dos educadores e das políticas públicas para a educação. O capítulo discute ainda a importante questão da relação entre mídia e educação.

Passemos, agora, ao estudo dos capítulos.

A Filosofia e o Pensamento Educacional: Impregnações Mútuas

Caroline Jaques Cubas

Lidnei Ventura

Neste capítulo, você aprenderá a identificar as relações de impregnação mútua entre a Filosofia e o pensamento educacional. Para tanto, é preciso antes estudar a natureza e as características do conhecimento filosófico, para então analisar as possibilidades que tem a Filosofia da Educação em destinar um olhar reflexivo sobre o objeto educacional.



A Filosofia e o Pensamento Educacional: Impregnações Mútuas

Objetivos gerais de aprendizagem

Refletir sobre a natureza e características do pensamento filosófico.

Entender a importância da Filosofia da Educação para análise do processo educativo, e analisar as influências das reflexões filosóficas na constituição da tradição educacional.

Seções de estudo

Seção 1 – O conhecimento filosófico: natureza e características

Seção 2 – A Filosofia da Educação: olhar reflexivo sobre o objeto educacional

Seção 3 – Tendências atuais da Filosofia da Educação

Iniciando o estudo do capítulo

Neste Caderno Pedagógico, da Disciplina de Filosofia da Educação, iniciamos uma discussão acerca das possibilidades da Filosofia como forma de compreensão e determinação da realidade e seus fenômenos. Neste sentido, a Filosofia da Educação, enquanto campo de conhecimento específico tem como objeto de estudo a análise e reflexão da educação como instituição de formação de sujeitos para um determinado tempo histórico. É do contexto dessa discussão mais geral sobre o campo filosófico que se pode vislumbrar as tendências atuais da Filosofia da Educação e suas críticas ao modelo positivista e racionalista que sustentam a concepção de educação herdada da modernidade.

Vamos às seções de estudo?

Seção 1 - O Conhecimento filosófico: natureza e características

Objetivos de aprendizagem

- » Conhecer a natureza e as características do conhecimento filosófico.
- » Distinguir senso comum e reflexão filosófica.

Para iniciar o estudo, propomos uma reflexão: Qual a diferença existente entre um cientista e um filósofo?

Podemos responder com a seguinte fundamentação:

Ainda que a partir da Modernidade o status do cientista tenha superado o do filósofo, a Filosofia ainda goza de um status elevado. É certo que o prestígio do cientista está bem mais em evidência na sociedade atual do que o do filósofo. Aliás, essa é uma situação, no

mínimo, paradoxal, porque normalmente se associa o cientista aos procedimentos rigorosos de pesquisa, objetividade, experiências e, em muitos casos, às “verdades”. Já o filósofo está associado à sabedoria, à reflexão, aos provérbios, à contemplação e até mesmo, à alienação das coisas mundanas, como se fosse um místico.

Apesar dos estereótipos, dizendo isso, já fizemos de antemão uma diferença entre Ciência e Filosofia e entre o cientista e o filósofo. De fato essas diferenças existem, embora toda corrente científica opte por uma concepção filosófica, o que poderíamos chamar de Filosofia da Ciência.



Mas, o que afinal de contas é a Filosofia? Que tipo de conhecimento humano ou como disse François Châtelet (1994), que “gênero cultural”, é esse? Para que serve a Filosofia e, no caso deste Caderno Pedagógico, a Filosofia da Educação?

Como você percebeu, começamos aqui nosso exercício filosófico: questionamos! Na história da Filosofia, essa atitude é marcante, diríamos até essencial, e ganhou muitos nomes: maiêutica, em Sócrates; dialética, em Platão; meditação, em Santo Agostinho; dúvida sistemática, em Descartes e toda tradição moderna e; inquietação, nos chamados pós-modernos.

Todavia, dizer que a Filosofia se limita a fazer questionamentos é reduzi-la a uma fração do seu potencial crítico e criador.

O homem comum também questiona, interroga, pensa. E, certamente, também obtém respostas.



Então, o que distingue o pensamento filosófico do senso comum?

O que distingue, no entanto, o pensar filosófico é a postura radical e rigorosa dos seus questionamentos e reflexões e a qualidade da **universalidade** (totalidade) das respostas que obtém.

Com isso, não queremos dizer que o senso comum, modo de pensar do homem do cotidiano, deva ser desmerecido. Mas, é justamente por ser uma forma de pensamento inicial, original, irrefletida, que precisa de reflexão, ganhando consistência e complexidade, podendo-se extrair dele aquilo que o filósofo italiano Antônio Gramsci (1891-1937) chamou de “núcleo sadio”, isto é, o **bom senso**.

É do bom senso, um modo de racionalidade mais crítico, que brotam as “filosofias de vida” que norteiam o modo de atuar, conceber o mundo e as suas relações, com base em alguns princípios, que poderíamos chamar aqui de fundamentos.

É importante frisar que nas decisões embasadas na filosofia de vida, há um grau maior de liberdade. O sujeito opera de acordo com suas convicções, pautando suas ações nos critérios provenientes de sua Filosofia.



E se todos os homens e mulheres pensam racionalmente, logo são, de algum modo, filósofos, como bem apontou Gramsci (1978, p. 74): “não se pode pensar em nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque pensar é próprio do homem como tal”.

No sentido gramsciano, o pensar é próprio da natureza humana. Mas, também é fato que essa natureza não é perpétua, mudando de acordo com as condições de vida postas em determinada organização histórico-cultural. Por isso é que pensar não basta! É preciso dar um passo adiante e refletir. Refletir vem do verbo latino *reflectere*, que significa “retroceder”. Sendo assim, a reflexão é um **pensar sobre o pensamento**, isto é, voltar ao que foi pensado e analisar criticamente sua coerência e adequação à situação que

se impõe ao pensamento. E o sujeito que chega a esse nível de racionalidade, Gramsci chama de filósofo profissional. Diz ele:

[...] o filósofo profissional ou técnico não só pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento teve até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto em que se encontram, depois de terem sofrido as mais variadas tentativas de solução. (GRAMSCI, 1978, p. 44-45).



Se vivemos a maior parte da nossa vida de acordo com o senso comum, como discutimos anteriormente, então, qual a necessidade da Filosofia?

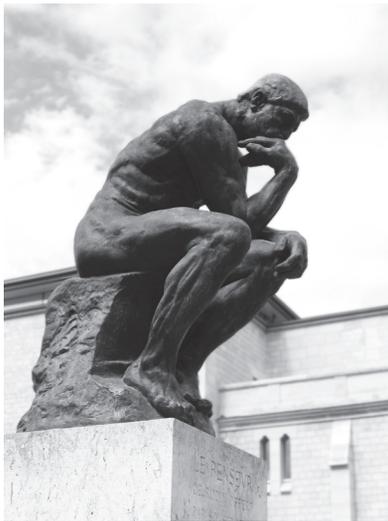


Figura 1.1 - O Pensador, de Auguste Rodin (1840-1917)

Parece fato que não precisamos refletir muito para tocar nossa vida cotidiana. Até mesmo alguns atos são automatizados, tais como, dirigir o carro, ver televisão e ouvir música. E isso se dá porque, de certa forma, já naturalizamos essas ações e muitas dessas decisões. Entretanto, o agir imediato, prático, apressado como se dá na vida contemporânea, impede-nos de ver quais interesses estão escondidos

nessa ou naquela proposição, seja quanto ao consumo, manchetes da mídia, discursos políticos etc.

Vamos pensar sobre isso para compreender melhor o que estamos abordando? Então, acompanhe o questionamento a seguir:

Refleta sobre esta questão!

Você já se deu conta do que o faz comprar todo mês um mesmo produto, um creme dental, por exemplo? Vamos registrar as resposta? Escreva seus argumentos nas linhas abaixo considerando os motivos pelos quais compra o creme dental X e não o Y? O sabonete tal e não o outro, a bolacha da marca X e não a marca Y... e assim por diante! O que baliza sua decisão? O preço, o sabor, a sua fórmula ou o *slogan* e a sua propaganda?

Continue essa reflexão para os demais produtos da sua compra e perceba o quanto você consome por sua vontade e o quanto é vontade alheia. Esse é precisamente o papel da Filosofia, um desvelar sistemático.

Escreva seus argumentos nas linhas do quadro a seguir:

Produto	Argumentos



Sempre que possível compartilhe suas reflexões com outras pessoas. O ato de contrapor ideias é um grande potencializador da aprendizagem!

O filósofo brasileiro Roberto Gomes (1977) cunhou um conceito bem simples e provocativo acerca da Filosofia no seu interessante livro chamado “Crítica da Razão Tupiniquim”. Assim ele se expressa: “E o que é Filosofia? É a tentativa, penso, de enxergar um palmo diante do nariz – o que não é tão fácil nem inútil quanto muitos pensam. Afinal, o peixe é quem menos sabe da água.” (GOMES, 1994, p. 15).



Mas, o que significa enxergar esse “palmo diante do nariz”?

Significa dizer que o conhecimento filosófico pergunta pelas coisas em suas origens, pelas suas raízes, com rigor. E vai além, procurando por uma visão abrangente dos fenômenos que estuda. Nesse aspecto, é totalizante. Então, as principais características da reflexão filosófica, segundo o professor Dermeval Saviani (1990), é ser **radical, rigorosa** e de **conjunto** (totalidade).

Vamos verificar isso com mais alguns detalhes? Siga as explicações dos termos em destaque:

Reflexão sobre o termo radical

O termo radical, aqui, difere-se do sinônimo de ser inflexível, intransigente ou intolerante do senso comum. Radical é ir à raiz, ou seja, aos fundamentos, aos princípios, que definem esse ou aquele conceito ou orientam essa ou aquela ação. Significa também exaurir as diversas possibilidades de abordagem dos temas ou objetos de estudo, de modo que não haja ambiguidade ou contradição interna na sua forma de raciocinar. A radicalidade permite ao homem se apropriar de um dado arsenal teórico que o instiga a agir conscientemente sobre a realidade.

[...] a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. (MARX, 2005, p. 12).

Reflexão sobre o termo rigor

Quando Gramsci disse que o filósofo pensa com “maior rigor lógico”, estava se referindo à necessidade de uma forma sistemática de pensar, isto é, de um método de organização e exposição das ideias que lhe permita tirar conclusões. Nesse sentido, ser rigoroso é ir ao limite do pensamento, é ir às últimas conseqüências de sua formulação. Ao contrário do senso comum, o filósofo não apenas afirma coisas ou invoca a tradição, os costumes ou a fé; ele precisa justificar logicamente os seus argumentos por meio de uma linguagem também rigorosa para definir seus conceitos e erigir seus fundamentos, sua teoria. O campo da linguagem é a forma principal de materialização de suas reflexões.

O rigor é essencial ao raciocínio filosófico, mesmo considerando toda extensão das temáticas investigadas pelos filósofos. O filósofo alemão Max Scheler (1874-1928) levantou bem esse problema já no início do seu livro “Da essência da Filosofia”:

A questão da essência da Filosofia está erizada de dificuldades, não por incapacidade humana, mas por causa da índole do próprio tema. Tais dificuldades não se podem comparar com as dificuldades igualmente consideráveis que costumam surgir quando, com rigor, se tenta circunscrever os objetos das diferentes ciências positivas. (SCHELER, 2002, p. 01).

Reflexão de conjunto

Eis aqui um princípio distintivo da Filosofia e da Ciência. Enquanto que as ciências são mais conceituadas na medida em que se especializam nos seus objetos de estudo, detalhando, escrutinando-os ao máximo até a última molécula, a Filosofia aspira à totalidade, à globalidade, relacionando os fenômenos entre si e destes com a realidade humana. Isso se dá porque o objeto da Filosofia é “tudo”. Com isso, queremos dizer que o filósofo pode se interessar por qualquer coisa no mundo, pois como dizia o escritor romano Terêncio (163 d.C): “*Homo sum; **humani nihil a me alienum puto.***” (Sou **humano; nada** do que é **humano me é estranho**). Qualquer coisa pode causar estranheza ao filósofo, daí as mais variadas correntes filosóficas para explicar as coisas mais simples do cotidiano. Tanto para Platão quanto Aristóteles, a Filosofia inicia com uma “admiração”, ou seja, uma curiosidade que o faz parar para pensar, refletir sobre a importância do que vê para procurar sua origem, sua razão de ser.

Ainda sobre a totalidade a que aspira a Filosofia, um filósofo alemão chamado Karl Jaspers (1883-1969), numa provocação aos detratores da Filosofia, leva ao extremo a ideia da Filosofia como reflexão de conjunto. Ele diz que “O problema crucial é o seguinte: a Filosofia aspira à verdade total, que o mundo não quer. A Filosofia é, portanto, perturbadora da paz”.

Podemos relativizar a euforia de Jaspers, entendendo que ele quer dizer que o objeto da Filosofia é a própria condição humana, e isso significa que tem que se preocupar com tudo, porque uma Filosofia só se justifica por sua preocupação com o homem e as suas relações. Para que não haja confusão e fazendo jus a sua fala, o filósofo alemão diz, em seguida, que a verdade é uma busca incessante e não a sua posse, um caminho e nunca uma certeza.

Terminamos essa seção lembrando que, em certo sentido, o exercício filosófico é um bom antídoto contra o dogmatismo e outras formas de opressão ideológica, que iludem e convencem as massas justamente por falta de reflexão. Oportunamente, citamos um pensamento do escritor português José Saramago, extraído de uma entrevista à Revista do Expresso (em 11 de outubro de 2008), que faz um apelo contemporâneo ao filosofar:

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

Imbuídos desse espírito filosófico, apresentamos, na segunda seção, como esse modo de racionalidade se volta para o fenômeno educacional, dando origem à Filosofia da Educação. Vamos lá?

Seção 2 - A Filosofia da Educação: olhar reflexivo sobre o objeto educacional

Objetivos de aprendizagem

- » Conceber a Filosofia da Educação como processo reflexivo da prática pedagógica.
- » Compreender o processo educacional como formação humana e processo de humanização para a prática da liberdade.
- » Identificar as relações de determinação entre concepções filosóficas e práticas educativas.

Você viu, na seção anterior, que filosofar é o ato de voltar-se ao próprio pensamento, refletindo o já pensado, com rigor e radicalidade. Nessa esteira de raciocínio, filosofar sobre a educação é voltar o olhar sobre o objeto educacional, refletindo sobre ele. Dizendo assim, parece simples, mas a questão se torna mais complexa na medida em que se questiona os fins da educação, ou como propõe o Professor Pedro Goergen: “A Filosofia da Educação deve perguntar, com rigor e radicalidade, em nome de quem se educa”. (2006, p. 605).

A amplitude do problema aumenta quando se concebe que a educação, ou melhor, o processo educativo, objeto da Pedagogia, é uma atividade essencialmente prática. Então, juntando-se as duas discussões, cabe à Filosofia da Educação pensar **em nome de quem educar**, e também **como em nome de quem educar**. Está

em discussão, além dos princípios educativos, também os métodos usados na educação.

Embora estejamos vivendo a tão comentada “crise da razão”, alguns pressupostos não podem ser perdidos de vista no horizonte da Filosofia da Educação, sob pena de se perder de mira a própria finalidade do ato educativo, que não pode ser mais a herança iluminista, redentora da Humanidade, é preciso ter claro o que se quer quando se pensa a educação como “processo de formação humana”. (SEVERINO, 2006).



Mas, o que significa exatamente a crise da razão?

O conceito de “crise da razão” tem origem na escola de Frankfurt (início do século XX) e se apresenta como uma reação ao caráter racionalista e utilitário da aplicação da razão ocidental, sobretudo no que se refere aos ideais de **objetividade, administração total** e **progresso**, defendidos pela ciência moderna. A Teoria Crítica, elaborada inicialmente por Max Horkheimer e Theodor Adorno definem melhor a chamada “crise da razão” no livro *Dialética do Esclarecimento*, de 1947.

Podemos dizer, então, que o foco da Filosofia da Educação é a própria configuração de “ser humano” para determinado momento histórico. E foi isso precisamente o que propuseram os chamados filósofos clássicos, da Antiguidade até hoje. Eles não somente inventaram novos modos de encarar a realidade, ou o que consideravam realidade, mas legaram aos seus interlocutores e contemporâneos também modos de vida, princípios éticos, políticos e estéticos.

Diante da constatação que toda Filosofia tem sua face política e ideológica, podemos afirmar que nenhuma Filosofia é neutra; pelo contrário, está sempre a favor ou contra, seja de pessoas, classes,

movimentos, teorias etc. Isto se dá porque, no âmbito de sua reflexão filosófica, que considera a mais correta ou adequada ao seu tempo, o filósofo entende que pode “guiar” os seus concidadãos, seja à felicidade, revolução, iluminação, autonomia, emancipação, conscientização etc. Assim, as grandes Filosofias foram também Pedagogias, no sentido etimológico grego de “condução das crianças”.

Basta ver que os dois mais proeminentes filósofos da Antiguidade, Platão e Aristóteles, fundaram suas escolas, a primeira chamada Academia (por ficar nos jardins em homenagem ao mitológico herói Academos) e a outra, o Liceu (por ficar próximo do templo de Apolo Lício). Essa vinculação entre Filosofia e Educação está tão arraigada no pensamento ocidental, que academia e liceu são nomes ainda correlatos de escolas.

E assim parece transcorrer até hoje, pois nenhum filósofo pensa por pensar. Ele, direta ou indiretamente, propõe derivações práticas de suas análises, seja no campo da política, da ética ou da estética. Todos querem, de certa forma, aplicar ao campo social suas reflexões, conclusões, divagações e até mesmo seus devaneios. Inclusive aqueles que defendem o fim da Filosofia, do seu jeito, apresentam sua antifilosofia como mais uma corrente filosófica. Como dizia o filósofo Karl Jaspers, “a antifilosofia é uma Filosofia, embora pervertida, que, se aprofundada engendraria sua própria aniquilação”. (1971, p. 138).

Mesmo as doutrinas mais idealistas querem, ao seu modo, mudar o mundo. Esse era o intuito de Platão, que ao criar a sua teoria das ideias, que parece transcendental a primeira vista, queria influenciar as coisas no mundo real grego, quando predominava em Atenas o governo democrático (com todas as ressalvas da democracia ateniense), que para ele era inconcebível. Lembrando ainda de Jaspers, “contudo, nem mesmo a mais profunda meditação terá sentido se não se relacionar à existência do homem, aqui e agora”. (op. cit., p. 139).



E quais as convicções da Filosofia da Educação?

Sob esse enfoque, as Filosofias da educação também querem legitimar, no ato educativo, suas convicções. Daí o cuidado acerca dos fundamentos que regem a prática pedagógica, já que todo empreendimento educativo tem um pressuposto que a fundamenta. O que pode e frequentemente ocorre é que aquele que executa determinada ação pedagógica não tenha clareza dos seus elementos teóricos norteadores ou, em outras palavras, da Filosofia da Educação subjacente a sua prática.

Sobre isso, o professor Dermeval Saviani chama de “ativismo” (1990, p. 05) aquela prática ou ação educativa destituída de fundamentos; por outro lado, chama de “verbalismo” aquelas teorizações que não têm a prática como ponto de partida e chegada.

Aflora aqui, o caráter humano-ativo da ação educacional, que é intencional e politicamente comprometida. Esse caráter humano-ativo é próprio do ser humano, que projeta sua ação no tempo e no espaço já tendo uma perspectiva da projeção realizada em sua mente antes da execução. É um ato teleológico, como na metáfora da aranha a que Marx se referiu no livro “O Capital” e que Vygotsky adotou como base central na sua teoria histórico-cultural de formação da consciência. Diz ele:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos seus favos de sua colméia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto idealmente. (MARX, 1985, p. 149).

Considerando esses fundamentos é que afirmamos homens e mulheres como seres teórico-práticos, ao mesmo tempo conceituais e realizadores. Esse é, aliás, o diferencial da espécie. Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, importante movimento cultural das primeiras décadas do século XX, utilizam-se justamente da ideia de ser atuante e conceitual para diferenciar o homem dos outros animais.

A Escola de Frankfurt foi uma forma de nomear os pensadores marxistas vinculados ao Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923, vinculado à Universidade de Frankfurt, Alemanha, notabilizado por investigações de base marxista nos campos filosófico, sociológico, estético e psicanalítico, entre outros.

Os expoentes mais famosos da Escola de Frankfurt são Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Erich Fromm, Herbert Marcuse e mais tardiamente Jürgen Habermas.

Assim eles se expressam:

O mundo do animal é um mundo sem conceito. Nele nenhuma palavra existe para fixar o idêntico no fluxo dos fenômenos, a mesma espécie na variação dos exemplos, a mesma coisa na diversidade das situações. Mesmo que a reconhecimento seja possível, a identificação está limitada ao que foi predeterminado de maneira vital. No fluxo, nada se acha que se possa determinar como permanente e, no entanto, tudo permanece idêntico, porque não há nenhum saber sólido acerca do passado e nenhum olhar claro mirando o futuro. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 230).

Como você percebeu, Adorno e Horkheimer atribuem um sentido altamente importante ao conceito e a palavra na constituição daquilo que chamamos de natureza histórica do ser humano. E, de fato, a palavra carrega consigo o conceito, o sentido, daquilo que queremos referenciar e, através da linguagem, também nos apropriamos do mundo. E quanto mais a palavra adquire novos e expressivos sentidos, mais temos condições de reorganizar a experiência humana e nos situarmos mais como protagonistas dos saberes e fazeres humanos e menos em condições de usurpados e alienados, menos prisioneiros de mistificações e engodos. Adorno nos faz lembrar que os animais estão pré-configurados na sua

essência quando diz que para esses “tudo permanece idêntico”, enquanto que na condição humana se há alguma coisa de essencial, parafraseando, é justamente “tudo parecer diferente” na sua temporalidade histórica.

No sentido atribuído por Adorno, a linguagem tem potencial tanto alienante quanto libertadora. Cabe não somente, mas também à Filosofia da Educação perguntar, incomodamente, qual a concepção, sentido e função de linguagem utilizada na educação. Dependendo da escolha, temos uma educação libertadora ou castradora; tradicional ou vanguardista; adaptadora ou transformadora, pois assim como toda Filosofia, nenhuma pedagogia é neutra e, como já vimos em Châtelet, desde Platão, a Filosofia tem sido também pedagogia.



Perceba pela explicação abaixo o quanto a pedagogia depende de definições filosóficas:

Quando se coloca o homem em condição de educabilidade, há um projeto para sua formação, que pode se resumir a domesticação, instrução ou transmissão; como pode também significar, de outro lado, emancipação, conscientização ou libertação.

Veja que tudo está relacionado aos pressupostos acerca do que se entende por natureza humana. Se considerarmos, por exemplo, que a criança é um ser que chega à escola sem história, sem passado, sem cultura, e que deve ser modelada pela educação, a prática educativa vai se servir de princípios e métodos que possam “encher esse recipiente vazio”. Daí nasce uma prática educativa que enfatiza a memorização, a associação, a padronização e o condicionamento. O tipo de saber resultante é essencialmente enciclopédico, doutrinador, aquilo que o filósofo da educação Paulo Freire chamou de “educação bancária”, por conta dos “depósitos” de conteúdos nas cabeças dos alunos, que no final das contas, tenta padronizar os sujeitos.

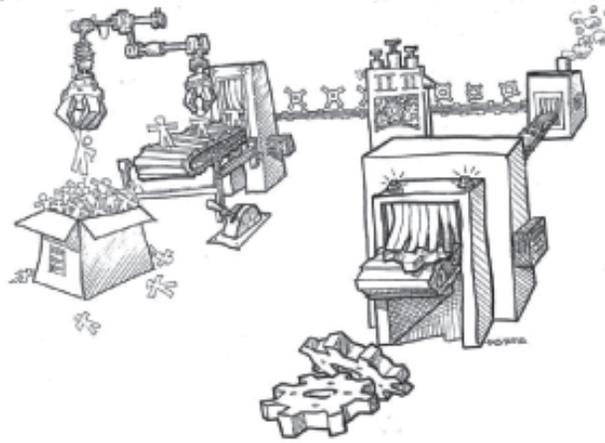


Figura 1.2 – Educação Bancária

Por outro lado, se pensarmos a natureza humana como construção histórico-cultural, como **devir**, vamos propor um modelo educativo que seja um mediador entre os sujeitos em formação e o movimento da vida e da história.

Sob essa concepção, o que é essencial na formação humana está sujeito a sua temporalidade, às condições históricas que estão postas em determinada configuração social. Isso quer dizer que há uma clara ambiguidade no processo educativo, pois ele é ao mesmo tempo conservador, porque deve instrumentalizar as pessoas para viverem no seu tempo, mas é também transformador, pois é preciso oferecer, principalmente às crianças, formas conceituais e práticas para compreender as contradições, o funcionamento da estrutura social, e lutar por sua transformação.

Como você pôde perceber, os conteúdos, processos didáticos, metodologias de ensino-aprendizagem e outros cânones (preceitos) da educação institucionalizada, só fazem sentido para o sujeito se forem na direção de sua emancipação, levando-o à compreensão do mundo e das relações que os homens estabelecem entre si em cada tempo histórico. Nesse sentido, a educação se confunde com o próprio processo de humanização para uma dada configuração social.

Visto que a ação humana não pode ser concebida individualmente, pelo simples fato de sermos seres sociais, o *zoon politikon* (animal social), como disse Aristóteles, o processo educativo deve se balizar pelas exigências da organização social de modo que o indivíduo

possa se apropriar (tornar próprio, seu) dos bens culturais e materiais que o conjunto da sociedade produziu até a sua geração. Somente desta forma é que ele pode exercer um papel ativo nas relações sociais e estabelecer sua condição de humanidade enquanto ser que pensa, decide e age em liberdade. Em condições diversas, o sujeito só poderá estar alienado e oprimido. E é a favor da liberdade é que a prática pedagógica precisa ser pensada e implementada. Senão, é puro condicionamento, treinamento, como dizia o filósofo iluminista Immanuel Kant (2002, p. 07):

O homem pode ser ou treinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados.

Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.

Nessa discussão, retornamos àquela anterior sobre a função da Filosofia da Educação, isto é, questionar, no âmbito da educação formal, a quem ela está servindo. De acordo com Paulo Freire, no seu brilhante livro “Pedagogia do oprimido” (1970), a educação tanto pode servir para humanização quanto desumanização dos sujeitos imersos no processo educativo. Diz ele: “**Humanização e desumanização**, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. (FREIRE, 1970, p. 16). Nossa opção, todavia, deve ir ao encontro do que o autor chama de “vocação humana”, que é o processo de humanização, que só pode acontecer na medida em que os sujeitos oprimidos se libertem dos seus condicionamentos opressivos.

Nessa mesma esteira, seguem o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), trocando o termo “libertação” por “emancipação”. Neles, todavia, a emancipação é em relação ao que eles chamaram de sociedade **administrada**, que se impõe ao sujeito pela massificação da informação, subjugando-o e transformando-o em mais uma “coisa”, uma mercadoria. Assim eles esclarecem:

O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. [...] Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflecte-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 06).

E para evitar a “idiotização” das pessoas, os autores propõem como tarefa da educação o processo de emancipação dos sujeitos em direção a sua autonomia nas tomadas de decisões, livrando-se do que chamam de “charlatanice e superstição”.

Nesse campo, é tarefa da Filosofia da Educação propor reflexões acerca não somente dos fins da educação, mas dos porquês e como ensinar, pois o que está em questão é a formação das gerações e sua responsabilidade em transformar o mundo em um lugar digno de existência para todas as pessoas.

Definimos, nas duas primeiras seções, os termos **Filosofia** e **Filosofia da Educação**. Já na terceira seção, você terá a oportunidade de analisar as tendências atuais da Filosofia da Educação, no sentido de refletirmos acerca de nosso papel e nossas possibilidades no fazer pedagógico.

Seção 3 - Tendências atuais da Filosofia da Educação

Objetivos de aprendizagem

- » Conhecer as tendências atuais da Filosofia da Educação e suas implicações educacionais.
- » Relacionar questões pontuais da Filosofia da Educação com nossas possibilidades de ação pedagógica.

Iniciamos essa seção com outra reflexão interessante.

Observe a figura abaixo e procure relacioná-la com outra situada na primeira seção: o pensador do escultor Auguste Rodin. Faça uma comparação entre as duas obras e registre suas impressões.



Figura 1.3 – O Pensador



Você percebeu o novo cenário em que está situado o pensador?

O céu é riscado por forças diversas imbricadas em forma de teia; o pensador substitui suas características realista e seus traços de humanidade por entalhes rápidos e inexatos; o horizonte é resplandecente como se fosse uma “luz no fim do túnel”. Enfim, na imagem acima somos levados a uma nova visão e percepção de “O Pensador”, de Auguste Rodin. A escultura original, bastante simbólica da prática filosófica por representar o ato reflexivo, foi agora estilizada e posta em contato com diferentes horizontes e conjecturas.

Tal imagem nos leva a seguinte indagação: Para onde apontam estes horizontes? Quais as preocupações da Filosofia nos dias atuais? Ao que ela se direciona? Quais as potências em tantas linhas que se entrecruzam?



Vivemos em um mundo veloz, moderno, globalizado, onde as fronteiras geográficas determinam nacionalidades e, ao mesmo tempo, são rompidas através do ciberespaço. Onde os discursos de igualdade e inclusão são cada vez mais presentes e, cotidianamente, assistimos práticas de violência e intolerância através da televisão e/ou internet. Como a Filosofia pode nos auxiliar a compreender nosso lugar nesta sociedade?

Antes de discutirmos sobre as tendências atuais da Filosofia da Educação, é importante pontuar as dificuldades em se pensar a Filosofia na contemporaneidade. Isto porque se refere ao mesmo

período em que estamos vivendo. Dessa forma, não temos o distanciamento necessário para ponderar acerca de quais questões são mais ou menos pertinentes para o pensamento filosófico. Mesmo conscientes destas dificuldades, elencaremos abaixo alguns dos conceitos-chave para pensar contextualmente a filosofia contemporânea, datada a partir de fins do século XIX.

Observe o quadro-síntese que apresentamos abaixo.

Conceitos	Características
Progresso	No século XX, ao contrário de ideia positivista de progresso contínuo, a história começou a ser pensada como uma descontinuidade, onde cada cultura se desenvolvia a partir de suas características e valores. Essa visão foi fortalecida pelo surgimento da etnologia e antropologia.
Ciência	Enquanto o século XIX é conhecido pela sua credulidade em relação ao saber científico e paixão ao progresso que este poderia engendrar, o século XX pensa a ciência com certa desconfiança. A atitude filosófica passa a ser a da dúvida.
Razão	A noção de inconsciente desenvolvida por Freud desestabilizou os estudos da psicologia trazendo incertezas em relação ao alcance da ciência. Marx também fragiliza a preponderância da razão ao abordar a ideia de Ideologia como uma forma de dominação.
Teoria Crítica	A ascensão dos regimes autoritários (nazismo, fascismo, stalinismo) cria forte desencanto em relação à noção de razão triunfante. Deste desencanto é desenvolvida a teoria crítica, representada por Max Horkheimer, para quem as transformações sociais devem ter por objetivo último a emancipação, e não a dominação.
Existencialismo	Corrente filosófica representada, entre outros, por Jean-Paul Sartre. Preocupa-se mais com a noção de existência que com a de essência, questionando o ser humano em contraposição à sua liberdade e compromissos histórico-sociais.
Fenomenologia	Pensa a linguagem, métodos e fundamentos das ciências. Estudo das possibilidades e limites do conhecimento.
Filosofia Analítica	Detém-se à linguagem como objeto filosófico. Suas formas, funcionamento e métodos distintos são focos de análise.

Quadro 1.1 - Conceitos-chave para pensar a filosofia contemporânea
Fonte: DIMENSTEIN; STRECKER; GIANSANTI, 2003.

Ainda que o quadro seja meramente introdutório, permite-nos perceber que a Filosofia Contemporânea não pode ser caracterizada como algo homogêneo. São diferentes preocupações engendradas por um período em que as transformações acontecem em velocidade intensa. Essa variedade também está presente quando nos reportamos à Filosofia da Educação. Conforme vimos anteriormente, a Filosofia da Educação pode ser compreendida como um ato reflexivo sobre a educação, inquirindo o quê, como e em nome de quem se educa.



Quais os princípios que regem a educação e por que estes podem ser considerados efetivamente princípios?

Estes questionamentos, legítimos em vários contextos históricos, são muito pertinentes nos dias de hoje. Vivemos um mundo em contínua transformação, no qual o aprimoramento tecnológico é incorporado diariamente ao nosso cotidiano, a internet nos atualiza acerca do que ocorre em diferentes pontos do Globo, fronteiras são rompidas e restabelecidas a todo o momento. Sendo assim, a Filosofia da Educação deve justamente ater-se ao papel da educação neste contexto, no qual a tecnologia prevalece ao mesmo tempo em que a Razão parece ter perdido o seu primado. Os discursos de igualdade são proferidos ao mesmo tempo em que atos de preconceito ganham ampla publicidade. “Tudo que é sólido” desmancha no ar, como diria Marx sobre os tempos modernos.

Tempos de incertezas, conforme Eric Hobsbawm ou **Tempos líquidos e fluidos**, para Zygmunt Bauman.

O processo educativo, inserido nesse contexto, deve ser pensado de forma plural. Se lembrarmos-nos que ao educar, educamos **em nome** de algo ou alguém, na contemporaneidade este algo deve ser a possibilidade de formação de sujeitos éticos, críticos e participativos. Sujeitos que tenham consciência de seu papel social e que atuem em prol da construção de uma sociedade onde a equidade seja mais que um projeto. Para tanto, a educação deve ser pensada como um processo dialógico, considerando as características étnicas

e culturais dos educandos. Valorizando aquilo que conhecem e que lhes é significativo e contribuindo para ampliação de seu conhecimento, visão de mundo, consciência e seus sonhos. Paulo Freire já alertava que é a conscientização o passo principal para a conquista da autonomia.

Cabe à Filosofia da Educação, portanto, refletir acerca dos elementos que subsidiarão a construção deste sujeito autônomo, assim como das formas através das quais estes elementos serão apresentados e problematizados. Considerando o contexto que expomos acima, a Filosofia da Educação, na atualidade, elenca temáticas relacionadas às questões de definições identitárias em um mundo marcado pela pluralidade e diversidade.

Ao pensar em identidade, lembramos que esta se refere ao conjunto de elementos com os quais os sujeitos se reconhecem e que, por isso, acabam por caracterizá-los. As identidades podem ser étnicas, sexuais, de gênero, religiosas, nacionais, entre outras. O sujeito não se aporta apenas em uma delas, sendo caracterizado pelo conjunto de várias, como nos faz refletir o seguinte poema, de Fernando Pessoa (1942). Leia atentamente:

Eu que me aguente comigo
E com os amigos de mim
E, em meio a essa multiplicidade, penso eu:
Pensar no eu.
Mas quem, verdadeiramente, sou eu?
Eu sou um...
Eu sou um em um milhão.
Eu sou um milhão

Quando trazemos as questões das identidades para a educação, a reflexão ganha complexidade, afinal, o que deve ser ensinado? Para quem? Que importância determinados conteúdos tem para

diferentes grupos? Estas perguntas, fundamentais para a Filosofia da Educação, perpassam os tempos contemporâneos se pensarmos que atualmente as salas de aula são caracterizadas pela diversidade cultural e social.



Como positivar as diferenças? Como lidar com as ausências de grupos como os indígenas ou africanos nos livros e materiais didáticos? Qual abordagem da diversidade é mais adequada para o desenvolvimento da atitude reflexiva e do protagonismo?

Estas questões ainda serão discutidas. Por hora, é importante ressaltar que a Filosofia da Educação se detém à reflexão acerca dos elementos essenciais que regem a prática pedagógica em diferentes períodos e contextos e que, na contemporaneidade, caracterizada pela diversidade e pela ascensão das tecnologias, esses elementos devem ser compreendidos a partir da discussão sobre identidades culturais.

No próximo capítulo, iniciaremos uma intrigante jornada pela invenção da racionalidade ocidental, analisando as características do pensamento mítico, da Filosofia Clássica e Medieval, ponderando acerca das bases dessa racionalidade e suas implicações pedagógicas.



Síntese do capítulo

- » O conhecimento filosófico tem como características ser rigoroso, radical e de conjunto, distinguindo-se do senso comum pela reflexão filosófica. No senso comum, entretanto, há um núcleo válido, o bom senso, a partir do qual nos guiamos na vida cotidiana.
- » A Filosofia da Educação tem como objeto de análise a educação enquanto formação humana, dirigindo-se para a prática a fim de torná-la reflexiva.
- » Partindo do princípio que há uma relação de determinação entre concepção filosófica e prática pedagógica, a Filosofia da Educação compreende a ação educativa como processo de humanização para a prática da liberdade, apontando para a superação de pedagogias pautadas em princípios filosóficos conservadores.
- » As tendências atuais da Filosofia da Educação precisam ser compreendidas a partir do estudo das características contextuais da contemporaneidade.
- » Entre as temáticas abordadas pelas tendências atuais da Filosofia da Educação, damos especial atenção às questões referentes à pluralidade e as identidades culturais.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir.



Atividades de aprendizagem

1. O conhecimento filosófico, segundo o professor Dermeval Saviani, tem como característica ser rigoroso, radical e de conjunto. Explique brevemente a importância desses três conceitos relacionando-os com o conhecimento do senso comum.

2. Como podemos desenvolver trabalhos em sala de aula que estejam de acordo com as tendências atuais da Filosofia da Educação? Que temáticas devem ser privilegiadas e por quê?



Aprenda mais...

Sobre as características da sociedade contemporânea existem inúmeras obras que podem ser de grande auxílio. Apresentamos algumas:

HALL, Stuart. **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

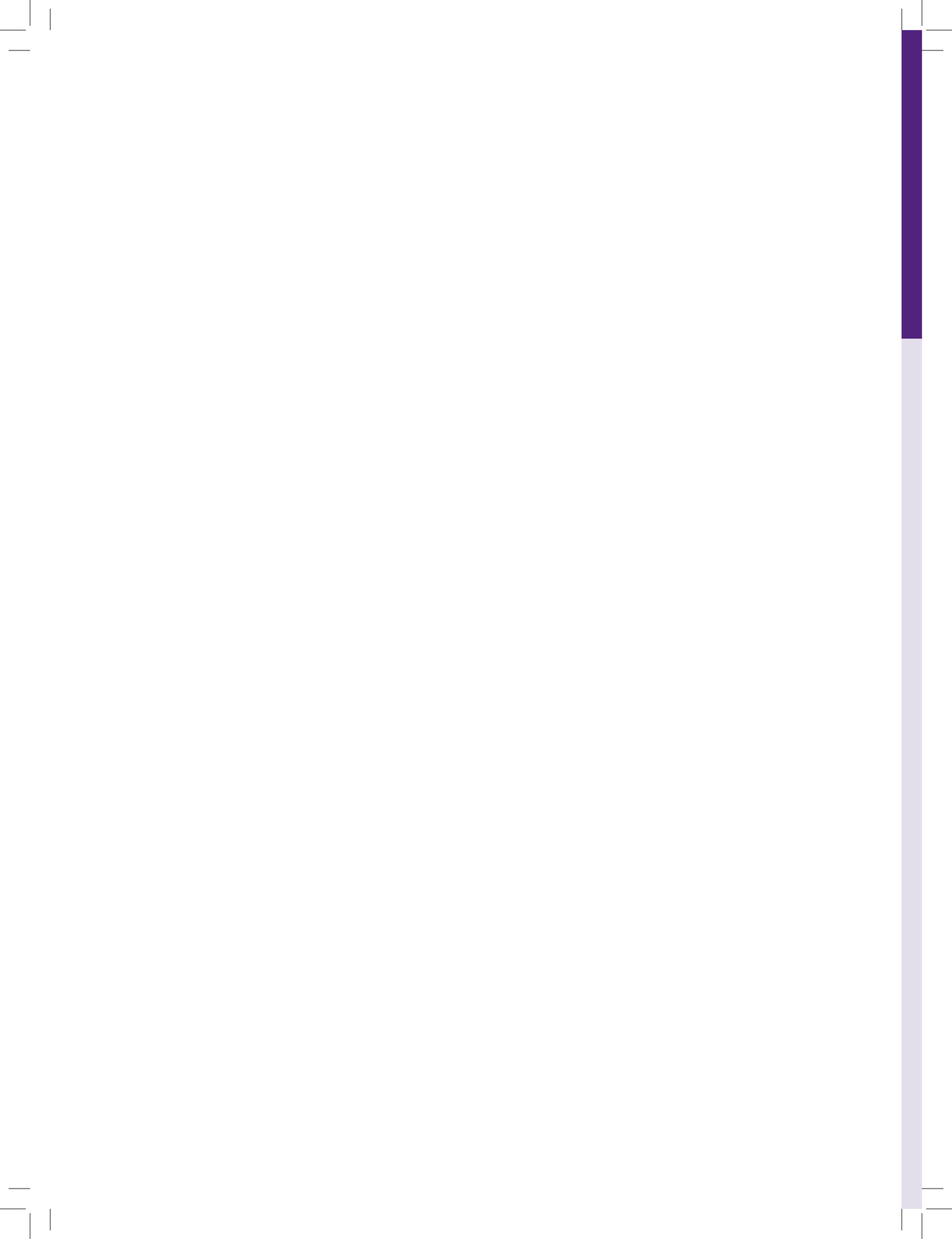
LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994.

Do Mito à Invenção da Razão: Contribuições da Filosofia Clássica e Medieval para o Pensamento Educacional

Lidnei Ventura

Neste capítulo, será estudada a origem da racionalidade ocidental e suas implicações para o pensamento educacional. Nele se discute a ideia de racionalidade que preside o mito e identifica que além de suas funções de narrativa, explicação e revelação, também tem uma função pedagógica, que era de transmitir aos descendentes as verdades convencionadas por determinados grupos sociais. Conheça todo o conteúdo fazendo leitura e estudos atentos, bem como anotando os pontos principais.



Do Mito à Invenção da Razão: Contribuições da Filosofia Clássica e Medieval para o Pensamento Educacional

Objetivos gerais de aprendizagem

Compreender e contextualizar a importância da narrativa mítica, da Filosofia Clássica e Medieval para a construção da racionalidade ocidental.

Conhecer as influências da narrativa mítica da Filosofia Clássica e Medieval nas concepções pedagógicas até os dias atuais.

Seções de estudo

Seção 1 – A racionalidade do mito

Seção 2 – Os filósofos pré-socráticos e o princípio da *physis*

Seção 3 – A invenção da razão: Sócrates, Platão e Aristóteles – as bases da racionalidade ocidental e suas implicações pedagógicas

Seção 4 – O Helenismo e o pensamento medieval: universalização da racionalidade ocidental

Seção 5 – A razão transformada em fé: Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e o pensamento medieval

Iniciando o estudo do capítulo

Neste capítulo, será estudada a origem da racionalidade ocidental e suas implicações para o pensamento educacional.

O capítulo discute a ideia de racionalidade que preside o mito e identifica que além de suas funções de narrativa, explicação e revelação, também tem uma função pedagógica, que era de transmitir aos descendentes as verdades convencionadas por determinados grupos sociais.

Em seguida, parte-se para o estudo dos filósofos pré-socráticos e com eles a invenção da filosofia enquanto uma visão separada do mito para explicação da *physis*, isto é, da natureza e seus elementos.

Já os filósofos clássicos da Grécia, Sócrates, Platão e Aristóteles, centraram suas preocupações não na natureza, mas no homem, focando sua análise nas relações éticas estabelecidas na cidade-estado, na *pólis*. Daí emergiram as duas correntes filosóficas que influenciariam a filosofia e a educação até os nossos dias: o platonismo e o aristotelismo, com a queda de Atenas como centro cultural da Antiguidade, espalhou-se por toda Europa e Ásia a partir das conquistas de Alexandre, o Grande, iniciando o período filosófico e cultural chamado Helenismo.

Com a queda do Império Romano, tem-se o fim do Período Helenista e início do Período Medieval, com predomínio da Igreja e do Cristianismo, que em boa medida foi fundamentado por Santo Agostinho a partir das ideias de Platão. Já a influência de Aristóteles, nesse período, deveu-se a sua conversão ao Cristianismo por São Tomás de Aquino, que representa uma reação da Europa cristã à hegemonia árabe no que se refere à tradução e resgate dos gregos clássicos. Como instituição hegemônica em todo Período Medieval, a Igreja prescreveu os princípios educativos que vigoraram durante muito tempo e ainda influenciam a educação atual.

Vamos ao estudo?

Seção 1 - A racionalidade do mito

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender a racionalidade presente no pensamento mítico.
- » Analisar as funções de narrativa, explicação e revelação postas no mito.

A partir do Iluminismo, ainda nas origens da Modernidade, o pensamento mítico passou por um crivo rigoroso, sendo daí em diante considerado um saber inferior, antagônico à racionalidade, inclusive sendo constantemente relacionado à falta de consciência e até mesmo às trevas. Hoje, entretanto, antes de julgar o mito, procura-se apreender seu princípio explicativo, sua razão de ser, pois como diz Châtelet, a passagem do mito à razão “significa precisamente que já havia, de um lado, uma lógica do mito e que, de outro lado, na realidade filosófica ainda está incluído o poder do lendário”. (CHÂTELET, 1973, p. 21).

Iluminismo

O Iluminismo, Ilustração ou Esclarecimento foi um movimento filosófico e político europeu do século XVIII. Além de inspirar movimentos revolucionários importantes como a revolução inglesa, francesa e americana, propôs uma nova concepção de mundo que se opunha ao Período Medieval, que consideravam “período de trevas”. Daí o século XVIII ser conhecido como “o Século das Luzes”, marcado pela compilação e publicação da enciclopédia e estabelecimento do primado da razão na explicação dos fenômenos físicos e sociais. Voltaire, Rousseau e Diderot eram iluministas franceses; John Locke e David Hume eram ingleses e Immanuel Kant representa o iluminismo alemão.

Como você estudou anteriormente, todo pensamento humano é uma forma de racionalidade; o fato de essa racionalidade ser mais ou menos radical, rigorosa e universal vai depender das condições históricas postas em determinada organização sociocultural e

das necessidades com que os homens se deparam, em condições objetivas de vida, para continuar existindo.

Deste ângulo, o pensamento mítico não é menos verdadeiro do que o conhecimento científico; ambos, mais as filosofias de vida, filosofia profissional e outros saberes sempre conviveram. O fato de um deles ser hegemônico e, portanto, tido como verdade, vai depender da correlação de forças travadas entre os homens pela sua existência e dos poderes dominantes no quadro social. Se, por exemplo, a **Teologia** (palavra formada pelo prefixo grego TEO, que significa deus 'ou deuses' e LOGOS, que é estudo), foi a expressão da verdade por mais de dez séculos, isso não nos autoriza a dizer que os homens que viveram todo esse tempo eram mais infelizes ou eram inferiores a nós, que conhecemos a ciência moderna. Cabe dizer que toda religião tem sua teologia e através dela organiza suas práticas, rituais e modos de vida de seus adeptos.

Se além ao estudo da existência, natureza e das relações entre os deuses e os homens. A *teodiceia* se preocupa em fundamentar racionalmente a teologia, estruturando sua narrativa. Em todo Período Medieval, no Ocidente, vigorou a teologia cristã, que tem a Bíblia como seu livro base, do qual deriva seus princípios e dogmas.

O progresso da técnica não é sinônimo de humanização; parece até mesmo que - pelo mal que estamos fazendo ao planeta e seus habitantes - é, inclusive, o seu oposto.

Sendo assim, para compreender a razão do mito, é preciso buscar as formas de relações entre os homens e destes com natureza em tempos longínquos.

Refleta sobre a questão!

O que você sabe sobre a origem e o significado do mito na Filosofia? Registre o que sabe, sem consultar livros ou sites. Em seguida, siga a leitura e perceba se estava no caminho certo.

O historiador da ciência John Bernal, no seu livro “Ciência na História” (1965), Volume I, defende que a origem do mito deve ser buscada nas condições de domínio técnico dos agrupamentos antigos e nas suas relações como mundo natural. Nessa interpretação, a criação da magia, do mito, tem muito de artifício para “apaziguar” as intempéries da natureza. Segundo o autor:

[...] pensou que podia persuadir e ludibriar a natureza por meio de métodos que pareciam eficazes como os membros de sua tribo e com os animais que caçava. A magia nasceu da necessidade de preencher a lacuna criada pelas limitações da técnica. Ao fazer de cada animal ou planta útil o totem de uma tribo particular, ou de uma secção da tribo, e usando imagens, símbolos e danças imitativas, o membro da tribo primitiva acreditava-se capaz de influenciar esse animal ou planta, encorajando-o a crescer e a multiplicar-se. (BERNAL, 1969, p. 74).

Todavia, além de apaziguar os titãs (fenômenos da natureza), ao mito era reservada ainda outras funções, dentre elas a pedagógica. Através dele, transmitia-se além dos valores e crenças da tribo, as regras da estrutura social e também a visão de mundo daquele grupo ou sua cosmovisão.

Como diz o historiador Pierre Brunel (2000, p. XVI), o mito é uma **narrativa**, sendo assim, ele conta simbolicamente a origem do cosmo, do homem e suas relações. Além disso, o mito **explica**, ou seja, é um conjunto articulado de fatos e acontecimentos até chegar à situação atual. Ainda segundo Brunel, o mito tem uma terceira função, talvez a mais enfática, que é de **revelação**. O mito revela o ser, os homens, os deuses e, portanto, é uma narrativa do sagrado, do supra-humano. De modo que podemos sintetizá-lo assim:

O mito é uma narrativa que pretende explicar, através de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a origem, seja de uma realidade completa como o cosmos, seja de partes desta realidade; pretende também explicar efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças. Tal narrativa não é questionada, ela é objeto de crença, de fé; nessa medida se refere à religião, ao místico. [...] canaliza as emoções coletivas, tranquilizando o homem num mundo que o ameaça. É indispensável na vida social, na medida em que fixa modelos da realidade e das atividades humanas. (ANDERY et al., 1988, p. 22).

Você deve ter percebido que falamos do mito no âmbito das sociedades antigas; então pode estar pensando que as mitologias se limitaram a elas. Mas, como você estudou na primeira seção, ninguém fica racionalizando o tempo todo, ninguém filosofa em tempo integral, por isso vivemos muito do senso comum. No âmbito dos mitos, acontece o mesmo, já que está nos domínios da crença, da fé.

A sociedade moderna e contemporânea, arrogantes de sua ciência e tecnologia, no afã de exorcizar e abolir de vez o pensamento mítico, criou uma infinidade de novas deidades, convertendo-se no seu contrário. Os mitos do progresso, da razão infalível, da verdade absoluta, da tecnocracia, da objetividade, da neutralidade científica e tantos outros, inscrevem-se na nova mitologia **cientificista** e tecnológica da **sociedade totalmente administrada**. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). Para o cientificista o conhecimento só pode ser verdadeiro se for objetivo, metódico, quantificado e descoberto a partir de repetidas experiências em laboratório.

É a crença na ciência como único conhecimento verdadeiro e definitivo. Em boa medida, a herança cientificista da Modernidade se deve ao Positivismo de Auguste Comte.

O fato é que o mito evoca não apenas a razão, mas a invenção, a imaginação, a transcendência. Mas, como lembra o filósofo Georges Gusdorf:

O mito propõe todos os valores, puros e impuros. Não é da sua atribuição autorizar tudo o que sugere. [...] O mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos, que estes, deixados sem controle, tornaram-se loucos. (apud ARANHA, 1993, p. 59).

No âmbito de tantos mitos e rituais que propõem práticas, seguindo a orientação acima de Gusdorf, é preciso que a consciência **disponha**, crivando **crítica** e **racionalmente** aqueles que são contrários ao processo de libertação e que atentam contra a dignidade das pessoas que convivem nesse rico território de interações.

Seção 2 - Os filósofos pré-socráticos e o princípio da *physis*

Objetivos de aprendizagem

- » Conhecer as ideias dos filósofos pré-socráticos e as condições histórico-sociais para o surgimento da Filosofia.
- » Compreender o pensamento pré-socrático como forma de explicação do mundo natural separada do mito.

Antes de passar às principais ideias dos filósofos chamados pré-socráticos – que viveram antes de Sócrates (século IV a.C.) –, é preciso explicar o contexto histórico em que um gênero cultural novo, chamado filosofia, teve sua origem.

Você irá perceber que esse inventário histórico se faz necessário, pois o chamado “uso da razão”, enquanto tentativa de explicação da realidade, só existiu por conta do aumento da complexidade da organização social, principalmente pela criação da polis grega, ainda no período arcaico.

Períodos gregos

Tempos Homéricos - (séculos XII a VIII a. C.) – período de formação da civilização grega, narrado de forma épica nos poemas de Homero.

Período Arcaico – (séculos VIII a VI a. C.) – advento das cidades-estados (pólis) e movimento de expansão territorial grega (colonização das ilhas do Mar Egeu, territórios da Ásia Menor e sul da Península Itálica).

Período Clássico (séculos V e IV a. C.) – apogeu e domínio da civilização grega. Predominância de Atenas sobre as outras polis e nascimento da filosofia clássica (Sócrates, Platão e Aristóteles).

Período Helenístico (séculos III e II a. C.) – decadência do domínio político e militar da Grécia, domínio macedônico e depois romano. Este período é marcado pela influência das civilizações orientais e disseminação do pensamento Grego no Império Romano.

Abrimos aqui um parêntese para reafirmar a ideia de que o mito não é uma pré-razão. Ele é uma explicação para uma dada realidade. Quanto mais simples forem as relações sociais estabelecidas, mais o mito é suficiente, pois se trata de uma narrativa histórica, um lembrar das tradições e dos feitos heróicos de um povo. Mas na medida em que as relações entre os homens e destes com natureza foram se tornando mais complexas - sobretudo pela criação da cidade-estado, uso intenso da escrita, da circulação de moedas e desenvolvimento de novas técnicas agrícolas e comerciais - o mito tornou-se insuficiente, abrindo campo para um gênero novo de discurso e explicação da realidade chamado **Filosofia**.

Precisamente no sentido de a explicação para a existência dos homens e da natureza não ser tributária dos deuses, o discurso filosófico apresentou-se como uma ruptura com o mito, condição essa que inaugurou uma nova versão do *logos* (razão) humano.

A invenção da filosofia é contemporânea da invenção da polis grega, que eram unidades autônomas, na forma de Estados independentes, com autonomia econômica, política e cultural, cuja formação se deu entre os séculos VII e VI a.C, na região da Jônia, na Ásia Menor (ver mapa abaixo).



Figura 2.1 - Mapa da Grécia Clássica

Como toda região da Jônia servia como entreposto comercial da Grécia com o Oriente, onde havia intenso trânsito de produtos e ideias, estavam dadas as condições para o surgimento de uma forma-pensamento desapegada das tradições e dos costumes, de modo que a autonomia da cidade passava a significar também autonomia do destino dos homens.

Em uma dessas cidades, Mileto, viveu Tales, um dos primeiros pensadores a elaborar um discurso estruturado a partir da observação da natureza (*physis*) e do uso sistemático de argumentos, que foram sintetizados numa cosmovisão, num sistema explicativo do universo. Reza a lenda que se deve a ele a invenção do termo filosofia, “filos” (amigo) mais “sofia” (sabedoria).

O filósofo, então, era aquele que cultivava, procurava o conhecimento, o saber. Assim como ele, ficaram famosos outros filósofos da chamada Escola Jônica, que tinham em comum a procura pela *arkhé*, o princípio primordial natural explicativo de todas as coisas, a substância essencial.

Pela primeira vez na história humana a explicação da natureza era buscada nela mesma.

Para Tales de Mileto, a substância essencial que compunha todas as coisas era a água; para Anaximandro, discípulo de Tales, era o *apeíron*, o ilimitado; para Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, a origem de todas as coisas era o ar; já para Heráclito, da cidade de Éfeso, o princípio de tudo era o fogo.

Com a invasão da Jônia pelos persas, a continuidade da investigação passou do norte da Grécia ao sul da Itália, onde surgiram outros filósofos famosos, como Pitágoras, Parmênides e Demócrito, entre outros.

A preocupação era a mesma da filosofia Jônica, ou seja, a busca do elemento essencial da *physis*. Para Pitágoras, a **arché** era o número; para Parmênides, o ser; para Leucipo e Demócrito, o átomo.

Apesar de ter chegado a nós apenas fragmentos dos pensadores pré-socráticos, eles lançaram as bases do que seria a razão ocidental,

Além de estabelecerem princípios explicativos para a origem da *physis*, alguns filósofos pré-socráticos se preocuparam com a vida na cidade, criando leis e desenvolvendo conhecimentos na área da Matemática, Astronomia e Geometria.

enquanto fundamentos e enquanto método de investigação e comunicação dos resultados de suas reflexões.

Mesmo sem entrar nos detalhes de seus princípios, seria oportuno falar sobre dois filósofos que influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, ainda que em lados completamente opostos: Parmênides e Heráclito de Éfeso.



Figura 2.2 - Parmênides e Heráclito

Para Parmênides o “ser é imóvel” e, portanto, a realidade também. Segundo o fundador da escola eleática (de Eléia), “o Ser é, o não ser não é”, com isso afirmando que só há a possibilidade de identidade no ser e não na contradição. É uma resposta lógica ao paradigma da transformação, resultando na concepção de imutabilidade do mundo. E para resolver o impasse, Parmênides atribui a ilusão dos sentidos à ideia de movimento. É no fórum da razão, do intelecto, do *logos*, é que este problema é resolvido e não na opinião vulgar ou na experimentação sensualista. Esse pensamento influenciou toda tradição do pensamento ocidental, inaugurando o racionalismo, a crença definitiva na razão enquanto possibilidade de tudo conhecer.

Para Heráclito “tudo flui”, tudo está em contradição perpétua, em movimento. Ele estabelece uma unidade de contrários, quente-frio, dia-noite, amor-ódio, que está presente em todas as transformações a que o Ser se destina, o **devir**. Por isso, Heráclito é considerado o pai da dialética enquanto discurso filosófico, defendendo a transformação perpétua da natureza e do próprio homem. Sobre este, tem-se o famoso aforismo de Heráclito: “um homem não

toma banho no mesmo rio”, pois da segunda vez já não é o mesmo homem nem a mesma água.

Para Parmênides “o Ser é”, para Heráclito, o Ser é ele mesmo e o seu contrário, o não ser ou aquilo que um dia será. Se para os eleáticos o mundo é estático; para o jônico, Heráclito de Éfeso, ele está em constante mutação.

Pouco se tem de escritos dos filósofos pré-socráticos e parte do que se sabe se deve aos comentários dos pensadores que fundaram a racionalidade ocidental, principalmente Platão e Aristóteles, que foram fortemente influenciados por eles.

Enquanto os pré-socráticos estavam preocupados em explicar a ordem geral do universo, a geração socrática voltou-se aos problemas da *pólis* e das relações sociais. E como a educação é um processo que tem como ponto de partida e chegada a sociedade, os chamados filósofos gregos clássicos socráticos desenvolveram o seu pensamento apontando para o processo educativo e para a formação ética dos cidadãos, ou seja, dos homens da cidade.

É esse pensamento, com forte influência na Pedagogia até nossos dias, que veremos na próxima seção.

Seção 3 - A invenção da razão: Sócrates, Platão e Aristóteles - as bases da racionalidade ocidental e suas implicações pedagógicas

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar a invenção da razão nos filósofos clássicos gregos.
- » Conhecer as principais ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles e suas implicações para a educação.

Estabelecidas as bases da cidade-estado por toda Grécia, foi em Atenas que a democracia emergiu da correlação de forças entre a classe social representada por mercadores, artesãos e comerciantes e a oligarquia agrária, que dominou por todo período arcaico. Ainda que fosse uma democracia restrita a poucos, já que a participação era reservada ao homem de nascimento ateniense, ficando de fora as mulheres, os escravos e os estrangeiros (metecos).

O século de Péricles, que marcou o apogeu da hegemonia ateniense na Grécia, tem como marca principal o incentivo ao comércio, às artes e marca o surgimento do cidadão.

Neste contexto, a palavra adquire na democracia uma função especial, tanto no que se refere às funções públicas, quanto na condição de mola-mestra da educação. É pela palavra que o cidadão defende seus argumentos na Ágora (praça pública); que convence seus compatriotas; que prega sua filosofia. Enfim, saber falar, argumentar e contra-argumentar se torna fundamental, já que o processo democrático é de participação direta. Vem daí o sucesso das escolas fundadas pelos chamados sofistas. Eram professores de retórica e política e ensinavam a argumentar e a usar bem a palavra nas assembleias de modo a convencer.

Sócrates e Platão criticavam os sofistas chamando-os de embusteiros e mercenários. Na época de Sócrates, eram professores particulares que cobravam por seu ensino. Muitos deles se tornaram famosos como Protágoras e Isócrates. A imagem dos sofistas e sua filosofia começaram a ser resgatas somente no século XIX, devido ao preconceito histórico ao qual seus nomes estavam associados.

Mas como diz Châtelet (1999), ao seu modo, Sócrates (469-399 a.C. aprox.) também é um sofista, pois faz da palavra sua arma de intervenção social. E é pela palavra que o filósofo Sócrates tenta convencer seus concidadãos que a Virtude (com "V" maiúsculo) é o melhor caminho para a existência humana. Para ele, a Virtude é o Bem supremo, a felicidade eterna, que é essencial ao homem, nasce com ele, é próprio de sua natureza. O método socrático consiste em aflorar no homem aquilo que lhe é essencial. Para tanto, sai pela cidade afora questionando o conhecimento que as pessoas acham que tem de si, das suas virtudes ou de sua profissão.



Vamos conhecer o método filosófico de Sócrates?

Esse método, chamado **ironia**, é essencialmente **dialógico**, e tem dois momentos distintos: **refutação** e **maiêutica**. No primeiro momento do diálogo, ele questiona o que o seu interlocutor sabe, crivando-o de tantas perguntas a ponto de se chegar ao consenso de que ele efetivamente não sabe do que está falando. Chegado esse momento, era preciso extrair seu conhecimento interior por meio da **maiêutica**, que significa parir, fazer nascer, aquilo que é imanente ao homem, a sua virtude. Portanto, para Sócrates, o conhecimento verdadeiro e o autoconhecimento ou como ele dizia: “conhece-te a ti mesmo” parte inicialmente de uma consciência da própria ignorância, “só sei que nada sei”, para chegar a um conhecimento de si mesmo.



Neste contexto, qual a principal preocupação de Sócrates?

A preocupação do filósofo era melhorar o homem para que a sociedade melhorasse. Encontrando a virtude em cada um, o conjunto social seria virtuoso também. Neste sentido, a filosofia socrática tem um caráter eminentemente ético e moral. O Bem é o universal a ser perseguido e a vida virtuosa deve ser buscada a qualquer preço.

Tanto que Sócrates é condenado à morte pelo tribunal ateniense, acusado de perverter a juventude, sem renunciar as suas crenças. Poderia ter pagado uma modesta multa ou ter aceitado o plano de fuga dos amigos, dentre eles Platão; mas como isso trairia suas

convicções e o que considerava a missão que o deus Apolo havia lhe confiado, conforme lhe havia dito o oráculo de Delfos, recusou e se tornou o primeiro mártir da Filosofia.

Em um dos diálogos de Platão (Teeteto) o próprio Sócrates explica o seu método de obtenção do conhecimento. Vejamos o fragmento abaixo:

Ora bem, toda minha arte de obstetra é semelhante a essa, mas difere enquanto se aplica aos homens e não às mulheres, e relacionando-se com as suas almas parturientes e não com os corpos. Sobretudo, na nossa arte há a seguinte particularidade: que se pode averiguar por todo o meio se o pensamento do jovem vai dar à luz a algo de fantástico e de falso, ou de genuíno e verdadeiro. Pois acontece também a mim como às parteiras: sou estéril de sabedoria; e o que muitos têm reprovado em mim, que interrogo os outros, e depois não respondo nada a respeito de nada por falta de sabedoria, na verdade pode me ser censurado. E esta a causa: que Deus obriga-me a agir como obstetra, porém veda-me de dar à luz. E eu, pois, não sou sábio nem posso mostrar nenhuma descoberta minha, gerada por minha alma. (PLATÃO; TEETETO apud ANDERY et al., 1988, p. 70).

Como você pode ver, ao seu modo, Sócrates é acima de tudo um educador, um condutor da iluminação interior do homem. Incentivando o autoconhecimento, favorece ao que hoje se denomina de metacconhecimento, ou seja, o conhecimento acerca daquilo que se conhece, fundamental nos processos educacionais, sobretudo, na educação a distância. Nesse sentido, conhecer é ao mesmo tempo um questionamento, uma reflexão sobre o que se sabe e sobre o que importa saber. E mais: é uma reflexão sobre o que se conhece melhora o sujeito ou de alguma forma colabora com o seu processo educativo.

De certa forma, educar é também **parir**, fazendo emergir do processo um sujeito autodescoberto, conhecedor dos seus limites e potencialidades. Todavia, numa visão socrática, precisa emergir da educação um sujeito engajado eticamente para melhorar a vida em sociedade, isso porque, para ele, a existência do mal é produto da ignorância do Bem que habita no próprio homem.

Sócrates nada escreveu, o que se sabe dele é através dos seus discípulos Xenofonte e Platão, que o imortalizaram em seus diálogos. E mesmo vivendo há mais de dois mil anos, seu legado é providencialmente contemporâneo na medida em que evoca o diálogo como metodologia de descoberta, de conhecimento.

Toda educação só pode ser autêntica se for pautada no diálogo, na paridade argumentativa entre o educador e o aluno. E como toda relação dialógica é atribuidora de sentido para os interlocutores, a **maiêutica**, a parturiência do conhecimento se dá nas várias dimensões do sujeito, não podem ser unilaterais. Neste aspecto, Sócrates é o primeiro pensador clássico que evoca a reflexão sobre o homem no âmbito da Filosofia, que antes dele estava preocupada com a origem da *physis*. A partir, dele há uma inflexão nos interesses filosóficos, indo da natureza em geral para a natureza humana.

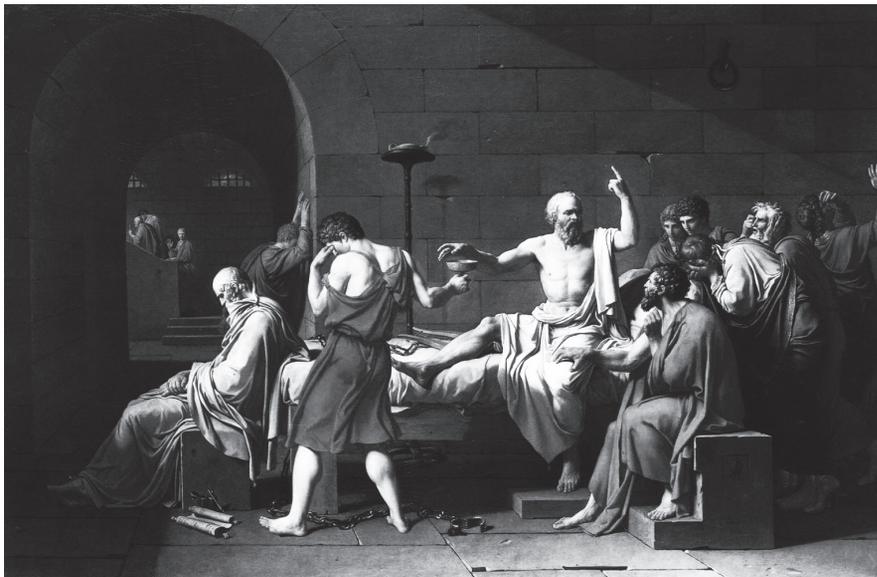


Figura 2.3 - Louis David, 1787. Óleo sobre tela, 130 x 196 cm, Metropolitan Museum of Art, New York

As filosofias de Platão e Aristóteles

A condenação e morte de Sócrates pela democracia ateniense despertaram a indignação e a repulsa do seu mais dedicado e famoso discípulo, Platão (427-347 a.C.), um jovem aristocrata seduzido pela mensagem socrática. Após a morte do mestre, Platão

se impôs a missão de continuar o seu legado e propagar as suas ideias. Na verdade, Platão fez mais do que isso: legou à posteridade a missão socrática nos seus diálogos escritos, com uma riqueza literária de incomparável valor histórico e filosófico.

É como se ele tivesse se tornado o portador da mensagem socrática e perpetuador do método dialético para o porvir. Ao mesmo tempo, serviu-se dos diálogos para criticar a debilidade do sistema democrático, a ilusão dos sofistas e ridicularizar os poderosos do seu tempo.

Ao contrário de Sócrates, que afirmava nada saber, além de prescrever normas de conduta ética e moral aos seus contemporâneos, Platão também propôs formas de organização política e social que estão consubstanciadas no seu mais famoso livro, “A República”.

O filósofo François Châtelet (1994) diz que a Filosofia só pode existir com relação a Platão. Não que toda filosofia seja platônica, mas de alguma forma remetida a ele, pró ou contra.

E isso é verdade, pois sempre que nos voltamos à história da filosofia, de certo modo Platão está presente, seja na Patrística de Santo Agostinho (Período Medieval), no racionalismo de Descartes ou no Idealismo Hegeliano (Modernidade). Inclusive, é o parâmetro que dá origem à pós-Modernidade, já que a preocupação de Friedrich Nietzsche é provocar a reversão do platonismo (VIEIRA, 2008) ou aqueles a quem chamava de “alucinados do aquém-mundo”. (CHÂTELET, 1994, p. 38). De modo que Platão acabou se tornando um pensador atemporal.

Platão fundou sua Academia em 387 a.C. e certamente não era uma escola barata e nem para todos. Mesmo porque, na sua mente aristocrática, somente alguns poderiam chegar ao conhecimento da Verdade, aqueles cuja alma fosse propensa à Ciência.



Segundo alguns historiadores, havia um ensino místico e secreto na escola platônica que somente alguns iniciados tinham acesso. (CHÂTELET, op. cit.). E para chegar até ele, o plano de estudos era extremamente longo e extenuante, de tal sorte que somente com 30 ou 35 anos é que se passaria ao estudo dos mistérios das Ideias ou daquilo que em grego se chamava de *theôrein* (visão, teoria). É claro que seria difícil alguém terminar os estudos numa escola como essa.

Além de iniciar nos estudos esotéricos, o projeto da Academia é certamente prover a cidade de bons governantes para que fosse justa e perfeita, sendo corrigidos os males provocados pelo sistema democrático; neste aspecto, a Academia representa um projeto político.



Então, Platão deu continuidade ao método socrático?

Sim, além de adaptar o diálogo socrático às novas pretensões, conservou-o como forma discursiva de sua filosofia, usando a **dialética** como método para se chegar à essência das coisas por aproximações e induzindo o interlocutor às concordâncias necessárias.

Seu método se destinava sempre à determinação do conceito, já que estava preocupado em chegar às formas essenciais, supra-humanas, das coisas investigadas.

Era um saber contemplativo porque estava destinado à racionalidade e não a sua aplicação material ou técnica. Como todo aristocrata grego, desprezava a aplicação do conhecimento à produção, pois os ofícios eram considerados arte de segunda categoria.

Segundo Platão, o conhecimento nasce da razão inerente aos sujeitos e sua via de acesso principal é a matemática, justamente pelas suas regularidades e simetrias perfeitas. Inclusive, havia uma advertência na entrada da Academia: “Que não entre quem não saiba geometria”. Isso se aplica bem a sua teoria das ideias, já que podemos, por pensamento, admitir a existência de formas matemática perfeitas. Como isso ocorre na Matemática, também haveria de existir a Justiça, a Sabedoria, o Bem e outros “arquétipos” suprarreais.

Para compreender a teoria das ideias de Platão, pense nas formas geométricas, um quadrado por exemplo. Quando você pensa nele, não vem à mente a imagem de um quadrilátero com quatro lados e ângulos iguais? Pois bem, para o nosso filósofo, esse objeto tem existência real nas ideias, assim como demais objetos e conceitos. Por isso sua filosofia é também chamada de realismo da ideias.



Figura 2.4 - Conheça-te a ti mesmo

E a função da Filosofia, gradativamente, seria atingir esse mundo ideal para longe dos equívocos e imperfeições dos sentidos humanos, o que só poderia ocorrer vendo-se com os olhos da alma. Afinal, quando nascemos, segundo Platão, nossa alma traz consigo as lembranças do mundo perfeito, onde habita a Ideia de tudo o que há no mundo real só que decaído, defeituoso,

meras **aparências**, cabendo à Filosofia extrair da alma as suas vocações, lembranças e tudo o que remetesse ao mundo ideal, feito

de essências, era essa a teoria da **reminiscência**. Nesse sentido, educar o homem é relembrá-lo do que já sabe em potencial, neste caso, lembra o aforismo socrático: “Conhece-te a ti mesmo”.

Foi assim que Platão definiu o **conhecimento filosófico**, que seria a investigação do mundo das essências (teoria das ideias), separando a opinião comum do conhecimento científico.

Decorre da teoria das Ideias a classificação do conhecimento em dois tipos: a **doxa** se refere ao conhecimento do senso comum, da opinião; já a **episteme** é o conhecimento científico, o saber verdadeiro, a contemplação da verdadeira essência das coisas. Isso fica muito claro nos diálogos do filósofo grego, quando pergunta a um interlocutor o que é a Justiça, e este responde que fulano é justo, logo ele volta ao questionamento inicial, dizendo que não está interessado na justiça dos homens, na sua **aparência** (aquilo que parece ser), mas em saber qual a **essência** da Justiça; somente ao final se poderá julgar se fulano é justo ou não, mas nunca a partir da opinião inicial, mas da investigação.

Assim, Platão inaugura a ideia de que o conhecimento da realidade nunca é imediato, mas depende sempre da mediação metodológica. E a investigação, no seu caso, depende do recurso à Matemática e à Lógica (dialética), pois com ela é possível passar do mundo sensível ao inteligível ou conceitual.

É importante remeter o estudo à célebre **Alegoria da Caverna**, uma bela metáfora descrita por Platão no livro sétimo da sua obra mais completa: “A República”, onde ele exemplifica sua teoria da ideias a partir de um diálogo entre Sócrates e Glauco.

Vamos ver como ele apresenta suas ideias acerca do mundo visível e inteligível no fragmento a seguir.

SÓCRATES – Figura-te agora o estado da natureza humana, em relação à ciência e à ignorância, sob a forma alegórica que passo a fazer. Imagina os homens encerrados em morada subterrânea e cavernosa que dá entrada livre à luz em toda extensão. Aí, desde a infância, tem os homens o pescoço e as pernas presos de modo que permanecem imóveis e só vêem os objetos que lhes estão diante. Presos pelas cadeias, não podem voltar o rosto. Atrás deles, a certa distância e altura, um fogo cuja luz os alumia; entre o fogo e os cativos imagina um caminho escarpado, ao longo do qual um pequeno muro parecido com os tabiques que os pelotiqueiros põem entre si e os espectadores para ocultar-lhes as molas dos bonecos maravilhosos que lhes exibem.

GLAUCO - Imagino tudo isso.

SÓCRATES – Supõe ainda homens que passam ao longo deste muro, com figuras e objetos que se elevam acima dele, figuras de homens e animais de toda a espécie, talhados em pedra ou madeira. Entre os que carregam tais objetos, uns se entretem em conversa, outros guardam silêncio.

GLAUCO - Singular quadro e não menos singulares cativos!

SÓCRATES – Pois são nossa imagem perfeita. Mas, dize-me: assim colocados poderão ver de si mesmos e de seus companheiros algo mais que as sombras projetadas, à claridade do fogo, na parede que lhes fica frente?

[...]

SÓCRATES – Vejamos agora o que aconteceria, se se livrassem a um tempo das cadeias e do erro em que laboravam. Imaginemos um destes cativos desatado, obrigado a levantar-se de repetente, a volver a cabeça, a andar, a olhar firmemente para a luz. Não poderia fazer tudo isso sem grande pena; a luz, sobre ser-lhe dolorosa, o deslumbraria, impedindo-lhe de discernir os objetos cuja sombras antes via. [...]

SÓCRATES – Pois agora, meu caro Glauco, é só aplicarem com toda a exatidão esta imagem da caverna a tudo o que antes havíamos dito. O antro subterrâneo é o mundo visível. O fogo que o ilumina é a luz do sol. O cativo que sobe à região superior e a contempla é a alma que se eleva ao mundo inteligível. Ou, antes, já que o queres saber, é este, pelo menos, meu modo de pensar, que só Deus sabe se é verdadeiro. Quanto a mim, a coisa é como passo a dizer-te. Nos extremos limites do mundo inteligível está a idéia do bem, a qual só com muito esforço se pode conhecer, mas que, conhecida, se nos impõe à razão como a causa universal de tudo o que é belo e bom, criadora da luz e do sol no mundo visível, autora da inteligência e da verdade no mundo invisível, e sobre a qual, por isso mesmo, cumpre ter os olhos fixos para agir com sabedoria nos negócios particulares e públicos. (1956, p. 288-291).

Fonte: PLATÃO. **A república**. São Paulo: Atena Editora, 1956.

Perceba que para Platão, a atribuição principal do filósofo era “sair da caverna”, contemplar a Ideia perfeita, e governar com Sabedoria e Justiça a cidade, a polis. E por lhe conduzir o comando da cidade nas mãos de artesãos e políticos inescrupulosos, escreveu em sua obra mais completa e expressiva “A República”, que a cidade deve ser harmonicamente organizada de acordo com as aptidões naturais da alma de cada pessoa.



Quem eram os filósofos-reis?

Os filósofos-reis seriam os homens essencialmente destinados ao governo da República. Mas isso só seria possível se fossem dedicados a anos de estudos e pudessem contemplar a Verdade (episteme), pois conhecendo sua essência ideal, poderiam aplicá-la para o Bem geral, mas não se pense que a vida do filósofo-rei seria fácil, pois teria que, depois de ter contemplado a Verdade, voltar ao mundo das aparências (à caverna) e aplicar seus conhecimentos. Na verdade, isso era para ele um castigo, mas tinha esse compromisso com a disseminação da Justiça de acordo com suas aptidões e estudos. Por discordar de sua filosofia, principalmente no que se refere ao mundo das ideias, Platão seria severamente criticado por Aristóteles, que diria: “Sou amigo de Platão, mas mais amigo da verdade”.



Então, os dois maiores filósofos que a Humanidade já viu se desentenderam?

Para o bem da Filosofia, sim!

Em diversas passagens os dois grandes titãs da Filosofia discordaram, mas talvez a principal distinção esteja centrada na relação entre essência/aparência. Enquanto que para Platão o mundo que vemos é mera aparência do mundo essencial, para Aristóteles - que também busca a essência das coisas – ela deve ser buscada no mundo material, no empírico, naquilo que vemos e concebemos todos os dias.

No belíssimo quadro abaixo, o pintor renascentista Rafael Sanzio (1483-1520) parece ter captado bem a contenda entre os dois filósofos gregos na obra chamada “Escola de Atenas” (por volta de 1510). Vamos analisar o quadro?



Figura 2.5 - Escola de Atenas

Ao centro, temos talvez o maior debate travado no campo da Filosofia até hoje: Platão aponta para o céu, ou seja, para o mundo das Ideias, pois, como vimos, a “Verdade” está situada num plano superior; já Aristóteles aponta para o mundo material, para as coisas do jeito que nos aparecem, para a experiência diária do homem que precisa viver em sociedade, daí a sua definição do homem como “zoon politikon” (animal político).

Agora, aproxime bem seus olhos do centro do quadro e fixe os olhos nas obras que os dois filósofos principais carregam:



Figura 2.6 – Platão e o Timeu

Observe que Platão leva em mãos o seu “Timeu”, o diálogo em que explica sua cosmogonia, ou seja, a origem do mundo e da alma e afirma a existência do grande “demiurgo” (Deus) como criador de todas as coisas. Por sua vez, Aristóteles, traz consigo sua inseparável “Ética a Nicômaco”, na qual determina os critérios para uma vida virtuosa e feliz neste mundo mesmo, que só tem sentido se for uma vida em comunidade, na *pólis*, por isso sua ética é essencialmente política e empírica (prática).

TIMEU

O diálogo platônico Timeu (Τίμαιος), escrito por volta de 360 a.C., é a forma mais acabada do pensamento de Platão sobre sua cosmologia, ou seja, sua visão acerca da origem do Universo e do homem, principalmente de sua alma. No texto, por meio da fala de Sócrates e seu discípulo Timeu, Platão primeiramente distingue o conhecimento científico (**episteme**) da mera opinião (**doxa**), para em seguida detalhar sua Teoria das Ideias e explicar as relações entre o mundo sensível (matéria) e inteligível (alma). Como se trata de um livro escrito em plena maturidade, no Timeu tem-se uma verdadeira síntese do pensamento de Platão, talvez por isso, o pintor Rafael tenha optado por incluí-lo na sua belíssima pintura.

ÉTICA

Em algumas de suas obras Aristóteles trata da ética enquanto campo de atuação voluntária e moral do indivíduo, mas sua “Ética a Nicômaco”, dedicada a seu filho, é o produto mais acabado das suas discussões. Ao longo de dez livros (melhor seria dizer capítulos), Aristóteles dá as orientações fundamentais para uma vida virtuosa e feliz, a fim de se chegar à finalidade da vida humana: o bem. Cada livro desse texto magnífico se destina a uma explicação das virtudes humanas, tais como a própria virtude moral, generosidade, justiça, amor, amizade e, no último livro, a felicidade e o prazer. Sendo a ética a principal marca da filosofia aristotélica, certamente por isso Rafael tenha se remetido a ela no seu afresco, sobretudo por se tratar de um texto de caráter prático, destinado ao agir no mundo.

O fato de apontar para o mundo material como critério de busca do conhecimento é um marco em Aristóteles. Enquanto que os pré-socráticos procuravam uma essência para o cosmos e Platão uma essência eterna para a realidade (Ideias); para Aristóteles, a busca da essência das coisas não tinha outra causa que não elas mesmas. Como disse Julián Marias, Aristóteles “de certo modo é um naturalista. É um homem atento às coisas concretas. [...] E naturalmente vai dizer que as ideias estão nas coisas, justamente, e é o que chamará *eidos*”. (1999/2000).



Mas, será que tem alguma influência de Platão em Aristóteles?

Sim, principalmente porque Aristóteles adota um pensamento platônico fundamental, que é o de elaborar um discurso com bases em afirmações universais que possa servir de esteio e ao mesmo tempo guia para obtenção da "*aletheia*", da verdade universal, ou como diz Châtelet (1994, p. 46), "um discurso capaz de julgar todos os outros discursos e todas as condutas". E, como Platão, ele também pretendeu "guiar" pedagogicamente seus contemporâneos com a boa intenção de que fossem felizes, vindo daí sua importância na definição de uma ética que pudesse ser ao mesmo tempo racional e praticável para salvar a *pólis* das guerras e outros males.

E tem mais influência, pois Aristóteles, tanto quanto Platão, desprezava a democracia, pois considerava que era uma corrupção da verdadeira natureza de um estado bem governado, pois advogando uma destinação natural para as coisas e para os homens, a democracia colocava no poder qualquer um e não o mais dotado para o cargo. Tal como seu mestre, seu pensamento político resguardava sua ascensão de casta, já que descendia de um clã médico macedônico chamado Asclepiades (BERNAL, 1975, p. 208), sendo seu pai médico do rei Amintas II, pai de Felipe da Macedônia, que subjugaria Grécia. Portanto, seu pensamento é elitista como convinha a um cidadão grego ser naqueles tempos. Sobre isso, dizia que os bárbaros (homens não gregos) só têm em comum com os homens "os pés".



Para fazer essa afirmação sobre os bárbaros, Aristóteles evoca sua teoria do ser. Como seu mestre, a primeira pergunta que Aristóteles vai fazer é: "O que é o ser?"

Entretanto, diferente de Platão para quem o ser é a Ideia, Aristóteles vai dizer que "a palavra ser usa-se em muitos sentidos [...] pois, de uma parte, significa a essência e a existência individual; de outra, a qualidade, a quantidade e cada um dos atributos da espécie semelhante" e mais adiante afirma que "a substância será o primeiro

ser” (Metafísica, VII, 1, apud ANDERY et al., 1988, p. 85-86). Logo, a essência das coisas deveria se procurada nelas mesmas e o propósito da Filosofia era identificar a essência material das coisas e dos fenômenos. Eis o seu programa de estudos: “E por isto, antes, agora e sempre, a investigação e o problema: “que é o ser, equivale a isto: ‘que é a substância’” (op. cit. p. 86). Como ele mesmo disse, seu projeto era **trazer as ideias do céu para a terra**.

Para definir, então, a essência do fenômeno em Aristóteles, podemos dizer que é aquilo que não muda, mesmo mudando sua aparência ou forma. Veja uma explicação:



Há uma essência que garante a humanidade, um homem ideal, que independentemente de sua raça, cor, caráter (que são características acidentais), continua sendo garantia de Humanidade. Mesmo tendo um braço apenas, ou nenhum, continua sendo homem, pois para ele “o homem é um ser que fala”, “é um ser social”, “um ser racional” (algumas das “essências” humanas para Aristóteles).

Dando sequência, é importante dizer que decorre da mesma condição de naturalidade que o escravo é um ser inferior e que justifica sua escravidão, o que no final das contas justificava as conquistas e a própria escravidão. Lembramos que a visão de mundo aristotélica prescinde de um lugar natural para cada coisa, ou seja, tudo na natureza se destina a cumprir uma função. Parece que esse pensamento marcou profundamente o seu aluno Alexandre, já que pretendeu tornar todo o mundo um mundo helênico.



É dessa forma então que Aristóteles define o que é substancial do que é essencial?

Isso mesmo! Deste modo, o Estagirita (por Aristóteles ter nascido em Estagira, na Trácia), separa a substância do acidente, mas a essência é o que podemos chamar, na sua filosofia, de universais. E para que o discurso filosófico possa subtrair todos os demais discursos, não é preciso apelar para o “aquém-mundo”, basta enunciar princípios **universais**. Entramos, assim, no método, que Aristóteles chama de “*Órganon*” (guia), que é uma ferramenta magnífica de expressão lógica ou, como ele dizia, um instrumento.

Como tanto se tem dito, não se pode falar de lógica sem se remeter ao silogismo aristotélico.

No seu livro “*Analíticos primeiros*”, Aristóteles define sua lógica:

O silogismo é um discurso em que, estabelecidas algumas coisas (premissas) se deriva necessariamente algo diferente das premissas estabelecidas (conclusão), pelo fato mesmo de que elas são. Digo pelo fato que elas são, no sentido de que delas se deriva a conclusão: e digo que delas se deriva, no sentido de que não é necessário nenhum termo estranho para que se tenha necessidade (da conclusão). (apud ANDERY et al. op. cit. p. 97).

A clássica lógica formal, até hoje ensinada, era garantia de expressão correta do processo de argumentação.

Aristóteles dispôs do binômio indução-dedução para garantir a efetividade e convencimento por meio do discurso. Vejamos o clássico exemplo de Sócrates:

Todos os homens são mortais;

Sócrates é um homem;

Logo, Sócrates é mortal.

Perceba que a indução leva necessariamente a uma dedução que, como ele mesmo explicou, a conclusão deriva das premissas. Não

há como escapar. É uma verdadeira **armadilha da linguagem**. (CHÂTELET, 1994, p. 48).

Estabelecido o método de obtenção e de exposição (*Organun*), faltava ainda um elo essencial para formulação do seu grande edifício teórico: as premissas primeiras ou os universais, aquelas verdade obtidas seja por meio dos sentidos, de estudos de outros pensadores, de experiências etc.

E quanto a isso, há uma longa história que procuraremos **resumir**.

Aristóteles se achava o mais credenciado para suceder Platão na administração da Academia. Mas eis que ela foi confiada a Espeusipo, ao que se sabe primo ou sobrinho de Platão. Sob essa contrariedade, Aristóteles saiu de Atenas e foi ser preceptor de Alexandre, filho de Felipe da Macedônia; no seu retorno, fundou sua própria escola, o Liceu.

Diferentemente da Academia, que valorizava somente o saber contemplativo e as discussões dos diálogos, no Liceu, as investigações se multiplicaram. Certamente financiado pelo então rei da Macedônia, Alexandre Magno (356 - 323 a. C.), acorriam para o Liceu os maiores e melhores exemplares de espécimes exóticos da fauna e flora dos confins do mundo, pedras raras, pergaminhos, livros, mapas e tudo o mais que fosse objeto portador de conhecimento, uma verdadeira enciclopédia. Daí suas pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento: Física, Biologia, Lógica, Política, Astronomia e outras. Dizem os historiadores que seu acervo tinha compilado 158 constituições e catalogado cerca de 540 espécies de animais.

Por ter tanto acesso ao que havia se produzido até ele, Aristóteles realizou grandes sínteses e isso ficou marcado na sua obra. Sempre que discutia um assunto, remetia aos pensadores que vieram antes dele, tanto para demonstrar que sabia do que estava falando, quanto apontando seus pontos fracos e, evidentemente, destacando a sua superação.

Já no seu tempo, acredita-se que havia feito uma monumental obra de classificação, codificando as coisas segundo suas semelhanças

e diferenças. A verdade, para ele, estava nas coisas e suas propriedades e um dos seus aforismos mais conhecidos conceitua o juízo que tinha da verdade: “Não é porque pensamos de modo verdadeiro que tu és branco, mas é porque tu és branco que, ao dizer que tu o és, dizemos a verdade”. (apud CHÂTELET, op. cit. p. 47).

Tudo o que foi dito até agora sequer chega perto da grande contribuição de Aristóteles para a história do pensamento humano. Ficaram de fora conceitos fundamentais como ato-potência, matéria-forma, teoria das quatro causas, e uma infinidade de ideias-conceitos que ainda marcam a tradição filosófica do Ocidente.

Desses conceitos, brotaram articuladamente sua cosmovisão, aplicadas a diversos ramos do conhecimento, tais como a Física, Metafísica, Retórica, Fisiologia, Biologia, Meteorologia, Cosmologia, Astronomia, Ciência Política, Ética etc., com tamanho vigor que seu pensamento tornou-se hegemônico por mais de um milênio e meio, sendo questionado e combatido tão somente a partir da Modernidade com a Física de Galileu e Newton e da Astronomia de Copérnico e Kepler.

Como é próprio de uma sociedade escravista como a grega, a técnica aplicada à produção não era vista com bons olhos e paixão pela contemplação não permitiu a sua indústria o desenvolvimento de instrumentos e a Aristóteles “botar a mão na massa” e desenvolver experiências empíricas. Ainda assim, sem telescópio ou microscópio desenvolveu uma Cosmologia e uma Biologia milenares. Daí seus renomados equívocos no campo da Física, Biologia e outras áreas que os modernos ridicularizaram.

No seu tempo, parece que o Liceu era uma escola muito popular e certamente acorriam a ele os promissores filhos das famílias mais influentes. Devido o grande número de alunos Aristóteles antecipou a solução democrática de Anísio Teixeira em mais de dois mil anos, ou seja, instituiu a metodologia peripatética (*peripato*, do grego: caminhar), discutir em movimento, em caminhada, e entregou a eles o controle da administração escolar, conforme no relato do historiador Will Durant:

Quando, com a idade de cinquenta e três anos, Aristóteles criou o Liceu, tantos estudantes afluíram, que se fez mister

organizar regras complicadas para manter a ordem. Os próprios estudantes estabeleciam essas regras, elegendo, de dez em dez dias, um dos seus colegas para dirigir a escola. Não se pense, porém, que lá reinasse disciplina rígida; ao contrário – as cenas cujas descrições chegavam até nós, são de estudantes a tomar em comum as refeições com o mestre e a aprender com ele enquanto passeavam ao longo do campo atlético, do qual o Liceu tomou o nome. (DURANT, 1940, p. 105).

Como se vê nessa passagem, há uma aura intensamente democrática na gestão da escola aristotélica, ainda que ele desprezasse o governo democrático. O fato dos alunos estabelecerem regras para o funcionamento escolar de fato ocorreu só excepcionalmente na história da humanidade.



Como Aristóteles concebia a participação do cidadão no governo?

Para além do seu viés aristocrático, acreditava que todo cidadão deveria participar do governo (com exceção das mulheres, estrangeiros e dos escravos, que não eram considerados cidadãos) e pregava a alternância do poder, sendo função da educação preparar as gerações para dar continuidade ao processo civilizatório. Por isso, via na juventude o vigor necessário, a **potência**, que colocaria em *ato* uma sociedade melhor. Em tudo estavam presentes os fundamentos de sua filosofia. Dizia ele que **se um jovem comete uma falta é sempre por excesso ou exagero**, originando uma psicologia do ser jovem, sua **forma** de ser, sua natureza, o que poderíamos chamar hoje de subjetividade, marcada pela resposta emocional que dá ao meio.

Esse é um pensamento muito avançado para o seu tempo, pois a educação só se tornou pública no século XVIII, muito distante de sua época.

A importância que Aristóteles dá a educação é tamanha que na sua visão ela deveria ser pública e caberia ao legislador pensar um modelo de educação que levassem em conta a felicidade da **pólis**, formando o homem virtuoso.

A escola aristotélica nos remete à reflexão sobre a imobilidade que graça nas nossas escolas e o quanto lhe falta de “peripatética”, de caminhada, de movimento, de liberdade para o corpo. Lembrando Aristóteles, o ser jovem tem uma essência que é puro movimento, fogo-fátuo, energia. Mas nas nossas escolas, e historicamente se deu desta forma, o que impera é o imobilismo, a inatividade, como se o sujeito dispusesse de uma mente sem corpo ou que fosse raciocínio puro.

Mas, você há de notar que o grande legado dos clássicos gregos foi sem dúvida a importância atribuída ao **diálogo**, à consideração do outro no debate, seja para convencê-lo, guiá-lo ou refutá-lo; isso pouco importa, o fato que é que parâmetro da discussão filosófica passa da natureza, da *physis*, ao interlocutor, como a dizer que só somos essencialmente humanos por conta do outro humano que nos serve de referência.

Infelizmente, assim como com o tempo a escola abandonou o movimento, a filosofia aristotélica também perdeu seu vigor quando se converteu em dogmatismo e cânone oficial da Igreja no Período Medieval.

Mas, antes disso, alguns pensadores se destacaram em meio à instabilidade do mundo grego após a morte de Alexandre, originando o período chamado Helenismo, que veremos na seção seguinte.

Seção 4 - O Helenismo e o pensamento medieval: universalização da racionalidade ocidental

Objetivos de aprendizagem

- » Conhecer as principais correntes do pensamento helenista: estoicismo, epicurismo e ceticismo.

- » Compreender o Helenismo como herança filosófica do pensamento clássico.

Para iniciar esta seção, destacamos que o período que se seguiu ao fim da hegemonia ateniense desencadeou uma luta fratricida entre as cidades gregas e abriu as portas para as aspirações imperiais de Felipe II, rei da Macedônia. Vencida a batalha de Queroneia, pelo pai de Alexandre, foi decretado o fim da Cidade-Estado e a velha Hélade se transformou em um grande império. Coube ao jovem Alexandre, a façanha de unificar o império e abrir fronteiras para disseminação do pensamento grego, seu modelo de racionalidade, e o novo gênero literário que rapidamente se popularizou, a Filosofia.

As conquistas de Alexandre, o Grande, foram muito além do que qualquer grego poderia imaginar naquele momento. A cultura grega espalhou-se vigorosamente e conquistou os quatro cantos do mundo. Todavia, na ânsia de colonizar o mundo inteiro, os conquistadores acabaram seduzidos pela milenar cultura asiática, incorporando no seu próprio modo de vida costumes, crenças e valores daqueles a quem chamavam de bárbaros.



Uma novidade importada por Alexandre foi crucial para a definição política desses novos tempos: a divindade do monarca (ANDERY et al., 1988, p. 103; DURANT, 1940, p. 115). Esse fundamento enterrou de uma só vez o modelo de autonomia das cidades-estado, a democracia e o revezamento do poder, que passou a ser centralizado em um único soberano. Deste modo, as decisões que antes eram tomadas publicamente na Ágora, passaram ao reduto doméstico ou minimizadas em um conselho real. Iniciava-se o fim de uma era, já que Atenas deixava de ser o centro cultural e político da Antiguidade, cedendo lugar a Alexandria, Samos e outras mais ao Oriente.

Como acontece em épocas de graves transições e inseguranças, o pensamento procura se adaptar às intempéries e se refugiar em um lugar seguro. Os clássicos tinham como parâmetro a *pólis* e toda sua

filosofia pendia para ela, seja na República ideal platônica ou a ética nicomaqueia de Aristóteles; ou ainda, nos discursos retóricos dos sofistas.

Não havendo mais para onde se voltar, a Filosofia e os filósofos acabaram focando suas preocupações no indivíduo, postulando modelos de “salvação” bipolarizado no hedonismo (do grego *hedonê* – prazer) ou no recolhimento e abnegação do tipo estóico (*aphatheia* - apatia), originando o movimento que ficou conhecido como Helenismo, marcado pela mundialização da cultura grega. Sob esse nome genérico, entretanto, reúnem-se correntes tão distintas quanto o epicurismo, estoicismo e ceticismo, dentre as mais influentes.

O fato é que estava quebrada a unidade do saber filosófico, mas ao mesmo tempo iniciava-se uma era de mais de 600 anos de uma grande produção científica no Museu de Alexandria. Daí saiu nomes altamente relevantes como Euclides, cuja geometria vicejou até o século XVII.

Vamos conhecê-los, assim aprendemos um pouco mais!



Aristarco de Samos, quem pela primeira vez elaborou a teoria heliocêntrica, que serviria de base para Galileu e Copérnico; Ptolomeu, fonte de toda cosmologia medieval, que durou mais de mil anos; Arquimedes, de quem Galileu e Newton herdaram elementos de Matemática e Física; Galeno, importante médico, e diversos outros renomados pensadores e cientistas. Além do que, junto ao Museu, funcionava a memorável biblioteca de Alexandria, a partir da qual foram conservados os clássicos que serviriam de base para a teologia medieval de São Tomaz e as pesquisas renascentistas e modernas.

Em meio às crises sociais constantes e a alta instabilidade econômica e política que se estabeleceu desde a perda de hegemonia da

civilização grega, estavam dadas as condições históricas para o surgimento de pensadores preocupados em sistematizar uma ética do indivíduo e em postular fórmulas de felicidade e “bem viver”, retraindo-se das preocupações de cunho coletivo para tranquilizar o espírito colocando a razão a serviço da subjetividade humana e da investigação da natureza, o que levou o historiador da ciência, John Bernal a dizer que tal postura “refletia em grau muito elevado o isolamento do cidadão grego”. (BERNAL, 1975, p. 225).

Por sua influência na história da filosofia e na posteridade, vamos destacar, nesta seção, as contribuições de três correntes importantes: estoicismo, epicurismo e ceticismo, cuja missão autoimposta é salvar a Humanidade em meio às turbulências de sua época, como diz Will Durant: “a apática aceitação da derrota e o esforço para olvidá-la nos braços do prazer – eram teorias para poder-se ainda ser feliz apesar da sujeição ou escravidão”. (1940, p. 115).

O Estoicismo e o princípio da *apathéia*

Diante de uma sociedade decadente, é próprio que o espírito humano tenha uma tendência no refúgio de si mesmo e, principalmente, em cultivar a resignação ou uma espécie de apatia filosófica.



Você já deve ter ouvido falar que “fulano aguentou sua dor **estoicamente**” ou que “sicrano suportou **estoicamente** às adversidades”. O que isso significa e que relação tem com a corrente estoicismo?

Está ligada ao estoicismo a ideia de resignação diante do destino ou da vontade de Deus. Vem daí o sucesso dessa corrente na ascensão do cristianismo, já que suas éticas estão muito próximas,

pois em ambos o sofrimento revela-se como provação necessária ao fortalecimento do caráter ou da salvação após a morte.

O momento histórico de surgimento do estoicismo é justamente o do ocaso do império alexandrino.



Quando Zenão de Cício (322-264 a.C. aprox.), um mercador fenício, introduziu o estoicismo em Atenas, esta já tinha perdido sua importância política e cultural e com a morte do jovem imperador o mundo helênico viu-se envolvido em caos e instabilidade, restando apenas a resignação, a *apatéia* (indiferença filosófica) e certo obscurantismo, como aconteceria também com a queda do império romano.

Mas o fato é que diante da instabilidade social e política, prosperam as doutrinas que pregam a vida futura, a salvação e a felicidade individual diante de uma vida moralmente correta.

Para os estóicos, o universo tem uma lógica imanente e essa racionalidade orienta o seu funcionamento e fluxo. Diferente do mundo estático aristotélico, os estóicos admitiram um movimento perpétuo no universo, mas não em movimento uniforme, e sim livre e de acordo com uma racionalidade natural pré-existente. Sendo o homem um ser natural, parte do universo, estava também em constante interação e sujeito as suas leis. De modo que poderia o homem compreender o seu destino, mas nunca alterá-lo, decorrendo daí o princípio da resignação.

Uma característica da tradição estóica foi a junção das três partes da Filosofia: Física, Lógica e Moral, campos separados na tradição clássica. Essa unidade representava a própria unidade do universo, cabendo à razão humana, por esforço próprio, descobrir a verdade e expressá-la sistematicamente por meio da linguagem. As preocupações com o funcionamento do universo e da natureza levaram os estóicos a considerarem também as investidas empíricas

e os dados provenientes dos sentidos de modo a capturarem os fenômenos e o seu destino.



Na continuidade do estoicismo grego, surge por volta do século I d.C., o estoicismo romano. Vamos conhecer as seguir suas características e principais representantes?

Nessa era romana, os principais representantes do estoicismo foram Sêneca, o imperador Marco Aurélio e o escravo Epicteto. De suas obras se destacaram as prédicas morais e o sentimento de conformismo com o destino, assim como era de se esperar em um momento político instável. Sêneca foi preceptor de Nero e, no início, sua influência foi positiva; mas, a vida em uma corte tão dissoluta e corrupta não permitiria ao jovem imperador ouvir por muito tempo a rígida moral estóica e, por ser considerado suspeito e perigoso, o filósofo foi condenado à morte: uma morte estóica, por certo.

Por outro lado, a influência das “Meditações” de Marco Aurélio e “Enquirídio e Práticas de Epicteto” serviram de base para a fé cristã primitiva “e quase imperceptivelmente o Império se transformou em Papado”. (DURANT, 1940, p. 121).

O Epicurismo e o princípio do prazer

Ao contrário dos estóicos que se refugiavam na *apathéia*, na indiferença com as coisas transitórias do mundo, Epicuro (341-270 a.C. aprox.) defendia o princípio da **ataraxia**, que é a tranquilidade, a paz de espírito, que só pode ser encontrada quando se cultiva o prazer, que é o motor da vida. Dizia ele que “Chamamos ao prazer princípio da vida feliz” (apud ARANHA; MARTINS, 1993, p. 289);

todavia, o prazer epicurista não é sensual ou mundano, é sim o prazer do viver bem, fazendo-se o que faz bem.

Diante de um mundo instável, Epicuro volta-se para a vida íntima e propõe a felicidade individual libertando o homem do medo do destino, da ira divina, do céu e do inferno, advogando a efemeridade da vida e retomando a teoria atômica e materialista dos filósofos pré-socráticos Leucipo e Demócrito. Sua Filosofia tem como função libertar o homem do medo e da infelicidade pelo conhecimento do funcionamento do universo e seus fenômenos; essa compreensão lhe permitiria viver em plena, em plena tranquilidade.

O foco no indivíduo, na sua intimidade, é uma condição imposta pela dissolução da cidade-estado e o perigo de se meter nas coisas públicas diante do poder centralizado no monarca e na corte. Se a felicidade coletiva na *pólis* era impossível, melhor então procurá-la na reclusão da vida privada. Por isso, Epicuro dizia que “O essencial para nossa felicidade é a nossa condição íntima: e desta somos nós os amos”.

Contradizendo os estóicos, Epicuro não admitia nenhum destino prefixado ao homem ou qualquer divindade a estabelecer o curso do universo; ao contrário, este era obra do acaso e do movimento incessante dos átomos que originavam todas as coisas, da matéria mais pesada aos tênues fluidos. Não admitia a existência de nenhum lugar sagrado para o homem após a morte afirmando que também a alma humana era composta de átomos que se desintegravam após a morte corporal. Com isso, até o medo da morte se submetia a paz de espírito epicurista.

O mesmo princípio atômico regia a possibilidade do conhecimento, que nada mais era do que sensações produzidas no sujeito pelos fluidos que emanavam dos objetos e eram reconhecidos pelos sentidos. Como os átomos e seus fluidos eram alterados pelo tempo e pelo espaço, cada sentido captava o objeto de modo diferente.

Epicuro viveu conforme pregava sua filosofia, em paz e tranquilidade num jardim que ele mesmo cultivava enquanto ensinava seus discípulos, chamado posteriormente de “Jardim de Epicuro”. Era o mais estóico dos epicuristas.

Com os espólios de guerra que os romanos levaram da Grécia por volta de 146 a.C., estava também a doutrina epicurista, defendida pelo escritor Lucrecio, cujo texto-poema “Sobre a natureza das coisas” propunha uma ordem universal baseada na própria evolução da natureza e num evolucionismo mecanicista apropriado ao espírito prático e belicoso dos romanos. Antecipando em muito as teorias de Darwin, entre outros princípios, dizia que nada existe além das leis naturais, da evolução e dissolução dos átomos e do movimento. Assim o poeta latino explica a ordem do universo:



Não perdura coisa alguma; tudo passa. Partículas juntam-se a partículas; crescem as coisas assim, até as conhecermos e dar-mo-lhes nomes. E gradualmente se dissolvem e não são mais as coisas que conhecemos.

Feitos de átomos a cair lentos ou rápidos, no vácuo, vejo os sóis e as constelações erguer-se no firmamento; e essas constelações e seus sóis declinarão vagarosos em seu eterno curso. Tu também, ó Terra – com teus impérios, terras e mares e estrelas e via - lácteas, formada do mesmo modo, também passarás assim.

Hora em hora já estás a passar, como aqueles.” (apud DURANT, 1940, p. 119-120).

Na luta por adeptos, o estoicismo saiu provisoriamente vencedor na medida em que era mais adequado aos princípios do cristianismo nascente, já no declínio do Império Romano. Mas a doutrina epicurista seria revalorizada no chamado “Século das Luzes”, quase dois mil anos depois, provocando uma verdadeira revolução no pensamento, nas crenças e nos modos de vida modernos.

O ceticismo e abstinência do saber

Como já foi dito, com o fim da polis como referência para articulação do pensamento, diversas correntes voltaram-se para o aspecto individual, para a subjetividade como critério para elaboração de seus enunciados.

O ceticismo foi mais uma corrente individualista afirmando justamente a impossibilidade do conhecimento. A palavra “cético” vem do grego, *skeptomai*, que significa observação ou exame, significando certa abstinência quanto à emissão de opinião acerca das coisas.

Deve-se a Pirrón (365-275 a.C.), que havia viajado na expedição de Alexandre à conquista da Ásia, a origem desta corrente filosófica que se tornou popular na sua cidade, em Eleia.

Certamente o contato com o misticismo oriental, principalmente com os **gimnosofistas** (“sábios do corpo”), em contradição com o racionalismo grego produziu no ex-pintor uma posição de abstenção diante de tantas tendências filosóficas, políticas e religiosas, optando somente por observar e não emitir juízo sobre coisa alguma.

Pirrón nada escreveu e tudo que se sabe foi através de seu discípulo Tímon e, ao longo da história da Filosofia, o ceticismo ganhou adeptos importantes como o filósofo francês Montaigne, que nos seus “Ensaio” advogava a questão do ponto de vista quanto à diversidade de opiniões existentes sobre os mais diversos assuntos. Dizia ele:

O mesmo contraste aparece na natureza; os pintores admitem que os movimentos e pregas do rosto de quem chora se assemelham aos de quem ri. E, com efeito, contemplai um quadro antes que o pintor tenha acabado de dizer sequer que seu personagem chore ou ria: não sabereis ao certo o que vai exprimir: o riso confina com a lágrima. (apud ANDERY et al., p. 110).

Grupo de ascetas que, na Índia antiga, praticavam a meditação nus ou usando somente uma tanga, ficando conhecidos por “sábios nus”, “faquires” ou “yogues”. Os gregos fizeram contato com eles na campanha de Alexandre à Índia por volta de 325 a.C.

Essa é também a visão de Pirrón, pois as coisas sendo iguais a si mesmas, cada uma teria uma impressão sobre ela, daí as diferentes

concepções; portanto, o mais certo era abster-se de emitir juízos acerca do mundo e das coisas, mantendo-se em silêncio, pois a apreensão da realidade era subjetiva.

Nota-se novamente um pessimismo filosófico próprio de tempos de crise social, pois, em última análise, o ceticismo tende a cultivar a mesma resignação dos estóicos, sujeitando-se aos dissabores do destino e cultivando uma paz ilusória na pura observação sem ação.

Mesmo no tempo de Sócrates e Platão, o sofista Górgias já advogava que diante de tantas concepções, o melhor seria sustentar uma posição *skeptikós*, ou seja, “que observa”. Atribui-se a ele a seguinte afirmação:

“Nada existe. Mesmo se existisse alguma coisa, não poderíamos conhecê-la; concedido que algo exista e que o podemos conhecer, não o podemos comunicar aos outros.” (apud ARANHA; MARTINS, 1993, p. 25).

Levando-se essa concepção ao extremo, é possível dizer que ela é impossível de se afirmar, já que se tornaria, lembrando Karl Jaspers, uma antifilosofia, pois o conhecimento do mundo seria impossível. Mas lembrando ainda o filósofo alemão, a antifilosofia é também uma filosofia, ou seja, negar a possibilidade do conhecimento é também uma tendência filosófica; então, na tentativa de não afirmar nada, já está o cético afirmando, ainda que seja a negação de conhecer.

O ceticismo, todavia, ganhou fôlego nos séculos afora, seja em relação ao sujeito cognoscente ou com relação ao objeto ou aos fenômenos a serem conhecidos. Mas o certo é que nele paira uma dúvida eterna sobre o fato da possibilidade do conhecimento.

Em resumo, todas as correntes filosóficas do Helenismo tiveram grandes expoentes e sua preocupação com a educação era tema recorrente, inclusive pelo fato de muitos deles serem mestres e suas reflexões chegarem até nós por meio de seus discípulos e continuadores.

Apesar das diferenças já apontadas entre eles, os filósofos do Período Helenista tinham em comum a opinião, na maioria das vezes não expressa, do poder da educação e da sua função civilizadora. Alguns deles, mesmo defendendo uma postura individualista, estavam preocupados mesmo era com os caminhos da sociedade. Caso contrário não tinham se misturado à vida política do seu tempo, tais como o estadista Sêneca ou mesmo o imperador Marco Aurélio.

Seção 5 - A razão transformada em fé: Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e o pensamento medieval

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar as principais ideias de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino e sua influência no mundo e na educação durante o Período Medieval.
- » Compreender as conversões do pensamento grego clássico para o cristianismo: Platão por Santo Agostinho e Aristóteles por São Tomás de Aquino.

Quando Aurélio Agostinho (354-430) - posteriormente conhecido como Santo Agostinho - converteu-se ao cristianismo em 386, tornou-se um dos pensadores mais importantes da Igreja. Neste momento, o mundo já presenciava o final da Antiguidade Clássica, quando uma nova razão já se instalava, sendo ele próprio um dos porta-vozes mais importantes dessa nova era: o Período Medieval.

O antes poderoso Império Romano já estava em decadência e, junto com ele, também definhavam as correntes filosóficas do Helenismo. Algumas banidas pelo novo credo, o cristianismo, e outras absorvidas ou servindo de base filosófica para ele, como ocorreu com o estoicismo e sua ideia de abstinência e conformação com o

destino. De modo que a razão autônoma dos gregos (λόγος - logos) e romanos (*ratio*) aos poucos foi cedendo lugar à fé e a nova razão passou a se chamar Deus.

Ainda nesse momento fazia muito sucesso a escola Neoplatônica de Alexandria, já sob domínio dos céticos, contra quem Santo Agostinho escreveu o livro chamado “Contra os Acadêmicos”, defendendo possibilidade de o homem encontrar a verdade. A esse respeito, conclui contra os céticos da academia: “creio que os homens devem ser conduzidos à esperança de encontrar a verdade”.



Tributário da Filosofia Platônica, para Santo Agostinho, a verdade é sinônimo de **iluminação divina**. É muito mais uma **revelação** do que produto da razão humana, ainda que esta seja também necessária enquanto ferramenta para se chegar ao conhecimento verdadeiro.

Santo Agostinho foi um dos responsáveis pela consolidação da Filosofia Patrística (dos padres da Igreja) e enquanto *doctor ecclesiae* (doutor da Igreja) realizou uma síntese poderosa entre o pensamento de Platão e o cristianismo, contribuindo para a formação do pensamento filosófico medieval, que só viria a ser renovado no século XIII, com São Tomaz de Aquino, só que neste a base era Aristóteles.

Retomando os problemas centrais dos primeiros teólogos apologistas cristãos (São Justino, Clemente de Alexandria, Orígenes e outros) a respeito da relação entre fé e razão, sintetizou sua visão na seguinte sentença: “*Intellige ut credas, crede ut intelligas*” (“Compreende para crer, crê para compreender”). Ou seja, tudo o que a razão descobrir não pode contrariar a fé nem os livros sagrados; sendo assim, o filosofar fica subordinado ao dogmatismo de verdades pré-concebidas. Aliás, no pensamento medieval, a filosofia se torna “*ancilla theologiae*”, isto é, **serva da teologia**, deixando de ser método na busca do conhecimento para se tornar uma ferramenta de justificação da revelação divina.

Esse modo de conciliar fé e razão, Santo Agostinho vai buscar nas teorias de Platão acerca da distinção entre o sensível e inteligível, entre o mundo real e das ideias, sendo o primeiro uma cópia imperfeita do segundo. Tal transformação foi possível apenas convertendo o Bem platônico no Deus cristão. Como vimos em Platão, na célebre Alegoria da Caverna, ele havia mostrado que o Bem age como um sol que ilumina o homem para que este saia da ignorância, passando das trevas à luz; então, todo conhecimento verdadeiro seria uma revelação da divindade para o espírito humano, uma iluminação.

Tal como Platão, **Santo Agostinho** mantém a dualidade mente-corpo, e vai mais além, admitindo a coexistência de uma **“Cidade de Deus”** (obra escrita por volta de 413) e outra dos homens, devendo a primeira ter precedência sobre a segunda, assim como a alma se sobrepõe ao corpo. Neste caso, a obtenção do conhecimento verdadeiro, como em Platão, é uma contemplação da ideia verdadeira, da luz divina. E foi a partir dessa dualidade que Agostinho resolveu o problema do ceticismo dos acadêmicos dizendo que as sensações são fonte de conhecimento, mas não permanentes e estão sujeitas à imprecisão e instabilidade; já o conhecimento verdadeiro seria a descoberta de leis imutáveis ou formas universais que derivam diretamente de Deus.

Quando a Igreja foi acusada de ser responsável pelo caos que assolava e anunciava o fim do Império Romano, Agostinho contemporizou dizendo que os impérios pertencem à cidade dos homens e os desastres eram a mão de Deus atuando para o triunfo do cristianismo; em outro momento, percebendo que a polêmica a respeito da relação entre a graça divina e o livre-arbítrio poderia levar a um cisma na Igreja, tentou conciliar as duas ideias dizendo que o homem é responsável por escolher o bem ou o mal, mas só pode escolher o bem por concurso da graça divina, já sem a ajuda de Deus escolheria inevitavelmente o mal, constituindo assim sua teoria da predestinação por conta do pecado original.

Há, em Santo Agostinho, também um viés político que exerceria forte influência sobre a tradição medieval. Sua distinção dos dois mundos coexistentes e até certo ponto antitéticos, o mundo dos homens e o espiritual, sendo o mundo divino hierarquicamente superior ao terreno, levou ao recrudescimento de uma ideia que já

O espírito conciliador levou Santo Agostinho a sínteses muito interessantes tentando com isso manter a unidade da Igreja inicial e fundamentar filosoficamente sua teologia e seus dogmas.

vinha sendo gestada desde o primeiros séculos: a supremacia do poder da Igreja sobre o poder secular, mundano.



Em seu livro “A cidade de Deus”, defende a ideia de que o reino de Deus coexiste com o reino terrestre e todos os males existentes no mundo são produtos do livre-arbítrio humano, que por sua natureza pecadora escolhe o mal. Cabe à Cidade de Deus, precisamente ao cristianismo e à Igreja, restaurar e conduzir o homem à salvação de sua alma.

Como a alma é superior ao corpo, também o governo de Deus é naturalmente superior ao governo terrestre, logo, o poder celeste deveria prevalecer. Essas teses levadas ao extremo transformaram a Igreja em um poder paralelo e em muitos casos superior ao dos imperadores. Já no início da Idade Média, com a formação dos feudos, os imperadores eram coroados pelos papas, demonstrando que seu governo só teria legitimidade se fosse avalizado pela Igreja. Aqueles que desafiavam o poder papal eram destituídos ou excomungados; outros tinham que pagar penitências para que fossem perdoados, como no caso do rei Henrique IV, da Alemanha, que após indisposição com o papa Gregório VII, teve que pedir perdão humildemente descalço por três dias às portas do castelo papal.

Também demonstra o poder da Igreja, no Período Medieval, a pomposa investidura do imperador Carlos Magno, no ano 800, que consolidou de vez a aliança entre a Cidade de Deus e a cidade dos homens, sendo o segundo investido de divindade pela Igreja. Sendo divinizado, não poderia mais ser contestado o poder secular e essa tradição durou mais de mil anos.

Mas é necessário dizer que sempre foi grande a tensão entre as duas cidades e uma linha muito tênue era constantemente rompida por um dos lados do poder, dando origem às constantes crises do Período Medieval.

Períodos Medievais

É importante lembrar que a Idade Média é um evento tipicamente europeu, não havendo consenso quanto às periodizações. A classificação abaixo é meramente didática.

Alta Idade Média – Vai da queda do Império Romano (476) até por volta do ano de 1300 e é caracterizada, dentre outros fenômenos, pela ruralização da sociedade, economia quase totalmente autossustentada (feudalismo), consolidação e expansão do poder da igreja cristã, domínio cultural do clero e expansão das conquistas islâmicas.

Baixa Idade Média – do ano de 1300 a 1453 (queda do Império Romano do Oriente). surgimento da burguesia e do capitalismo comercial e decadência do feudalismo; neste período surgem as universidades e o início da Renascença.

Se na alta Idade Média o pensamento dominante foi dos Padres da Igreja, principalmente Santo Agostinho, já na baixa Idade Média o pensamento dominante foi de São tomaz de Aquino, que legou à posteridade da Igreja uma teologia baseada em Aristóteles muito bem fundamentada. Enquanto a Europa romana entrava cada vez mais em crise e o misticismo tomava conta do pensamento pelo domínio quase exclusivo da cultura letrada por parte da Igreja, o império islâmico vivia um renascimento cultural expressivo.

Ao contrário dos reis e imperadores europeus, que por ordem da Igreja e em nome da fé perseguiam intolerantemente as heresias e/ou crenças diferentes do cristianismo, os califas árabes tinham no início, por hábito, a tolerância quanto aos credos dos povos conquistados e, principalmente, a proteção e patrocínio (mecenato) de artistas, filósofos e cientistas. De modo que, no início das conquistas árabes, os clássicos gregos foram retomados e traduzidos, principalmente Platão e Aristóteles.

Postura bem contrária a dos europeus, que apesar da conversão de Platão por Santo Agostinho, ainda consideravam perigoso o paganismo grego. Contudo, a tomada da Península Ibérica provocou uma verdadeira redescoberta dos clássicos gregos, sobretudo da filosofia aristotélica. O nome mais importante deste período é o juiz, médico e filósofos Averróes (1126-1198). Ficaram famosos seus comentários de Aristóteles, o que lhe garantiu o título de “o grande comentador”.



No século XIII, a cristandade se assustou com a desvantagem intelectual em relação aos árabes e seu conhecimento dos clássicos gregos. Restava, todavia, ainda uma mente brilhante e poderosa, a de São Tomás de Aquino, que realizou a grande síntese e converteu Aristóteles ao credo cristão.

Retomando a polêmica original do cristianismo sobre a relação entre fé e razão, São Tomás propõe a importância de ambas para a explicação do mundo e do **devir** espiritual do homem, evidentemente com prioridade para a crença nos livros sagrados ou para a revelação divina.

No seu livro “Súmula contra os gentios”, São Tomás se utiliza do método silogístico de Aristóteles para afirmar a prioridade da fé sobre a razão. Perceba como ele elabora seus argumentos de acordo com a lógica do filósofo grego:

Se é verdade que a verdade da fé cristã ultrapassa as capacidades da razão humana, nem por isso os princípios inatos naturalmente à razão podem estar em contradição com esta verdade sobrenatural. [...] Tampouco é permitido considerar falso aquilo que cremos pela fé, e que Deus confirmou de maneira tão evidente. Já que só o falso constitui o contrário do verdadeiro, como se conclui claramente da definição dos dois conceitos, é impossível que a verdade da fé seja contrária aos princípios que a razão humana conhece em virtude de suas forças naturais. (SANTO TOMÁS DE AQUINO apud ARANHA; MARTINS, 1993, p. 103).

E mantendo-se fiel à tradição escolástica, evoca o princípio de autoridade do maior expoente da filosofia patrística, dizendo: “Também a autoridade de Santo Agostinho o confirma. [...] o Santo afirma o seguinte: ‘Aquilo que a verdade descobrir não pode contrariar aos livros sagrados, quer do Antigo quer do Novo Testamento’”.

Com São Tomás, a teologia medieval ganha novo fôlego e as categorias aristotélicas serão nela incorporadas. Em um primeiro momento, parecem revigorar o pensamento ocidental e inibir a ascensão cultural árabe, mas com o tempo serão transformadas em novos dogmas e o melhor de Aristóteles, sua sanha investigativa, sequer seria considerada.

Por outro lado, o pensamento aristotélico cairia como uma luva no estático mundo feudal, onde cada coisa parece ter sido criada para um fim específico: o senhor no seu castelo, o servo para a gleba e a Igreja para a salvação, o que a rigor viria ao encontro da origem nobre de Aquino. Diria o Santo: “É evidente, portanto, que Deus criou as coisas em vista de um fim”. Dessa forma adota a teoria da finalidade de Aristóteles ao afirmar que as coisas são como são porque existe nelas a possibilidade de ser, ou seja, uma **causa final**.



Figura 2.7 – Regime feudal

Esse pensamento vem ao encontro da ordem feudal e São Tomás reforça a hierarquia existente divinizando o poder da realeza e jamais permitindo a rebelião. Dizia ele que na presença de uma injustiça era preciso procurar o caminho das leis e se ainda assim a contenda não fosse resolvida, dever-se-ia colocar a questão nas mãos de Deus.

As influências do clero durante todo Período Medieval restringiram à educação ao âmbito da Igreja. Tanto as escolas paroquiais quanto monásticas eram controladas pela Igreja e reforçavam à

conformação aos dogmas católicos. Mesmo nas escolas palatinas, criadas pelo imperador Carlos Magno, dominava a teologia. Reza a lenda que o próprio imperador não sabia ler, **condição da grande maioria das pessoas** durante todo Período Medieval.

Preocupada com as reformas protestantes que solapavam fiéis à Igreja, uma instituição tornou-se vanguarda no movimento de Contrarreforma Católica, ao lado da Inquisição, a Companhia de Jesus (fundada em 1534, por Inácio de Loyola). O objetivo dessa ordem religiosa era levar para os quatro cantos da terra o cristianismo católico, exercendo forte impacto na educação mundial. A característica principal dos chamados “soldados de Jesus” era unidade em torno de um método comum de ensino em todas as suas escolas: o *Ratio studiorum* (publicado em 1599), um conjunto de 467 regras que orientam jurídica e didaticamente o método jesuítico.

O filósofo Dermeval Saviani diz que o *Ratio* está na base da escola tradicional moderna. Segundo ele

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* corresponde ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável.[...]

A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente. (SAVIANI, 2008, p. 58)

Durante muito tempo o ensino religioso, quase absolutamente católico, foi obrigatório na educação, sobretudo no Brasil, ainda que a escola moderna tenha como característica principal a laicidade. Inclusive, a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Nº 9394/96) continua prevendo o oferecimento do ensino religioso nas escolas (Art. 33), mesmo com matrícula facultativa.

Como na história humana tudo flui e nada é permanente, no século XIII vão se constituindo novas cidades e as estradas rasgadas pelos

cruzados inundaram a Europa de especiarias vindas do Oriente e com elas um novo modo de vida pautado não na fé, mas no experimento. Essa atitude com o tempo daria luz à invenção de uma nova razão, que pode ser chamada de “experiência” ou “empíria”, que marcaria o fim do Período Medieval e inauguraria a Modernidade.



Síntese do capítulo

- » Neste capítulo, foi estudado a origem da racionalidade ocidental, ou como chamou François Châtelet, a invenção da razão.
- » O capítulo discutiu a função do mito como uma cosmovisão original e levantou as principais contribuições dos filósofos pré-socráticos, de Sócrates, Platão e Aristóteles e, sobretudo, suas influências para construção da racionalidade ocidental, principalmente no que se refere à ética e à educação.
- » O capítulo conclui com análise das influências dos filósofos clássicos no pensamento medieval, cujos principais expoentes são Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.



Atividades de aprendizagem

1. Como é longo este capítulo, sobretudo por consubstanciar as principais correntes filosóficas e pensadores que estão nas bases da racionalidade ocidental, e principalmente para sistematizar melhor suas contribuições, sugerimos a elaboração de um quadro conceitual contendo a tendência filosófica estudada, o período histórico e as ideias principais. Abaixo postamos um quadro referencial:

PERÍODO HISTÓRICO	CORRENTE/PENSADOR	IDEIAS PRINCIPAIS



Aprenda mais...

Para aprofundar conhecimentos acerca da Grécia Antiga, sobretudo a respeito de sua mitologia, vamos sugerir alguns filmes:

- » **Ulisses** (Classic Line, 1954), mais antigo, mas é considerado um clássico fiel à história original “A Odisséia”, de Homero.
- » **Tróia** (Warner Bros, 2004), traz uma narrativa agradável da Guerra de Tróia, baseada na obra de mesmo nome de Homero. Os diálogos trazem em muitos momentos a importância que os gregos atribuíam aos deuses e suas relações com os homens.
- » **Alexandre** (Warner, 2004), conta as aventuras de Alexandre, o Grande, que conquistou 90% do mundo conhecido na antiguidade e consolidou a cultura helênica, levando-a aos confins do mundo, deixando pelo caminho a construção de cidades importantes como Alexandria.

A respeito da influência da lógica aristotélica na Idade Média e o controle cultural exercido pela Igreja, indicamos o clássico “O nome da rosa” (1980), adaptado do livro de Humberto Eco. Mas, se preferir, leia o livro que é muito mais rico em diálogos e disputas filosóficas e teológicas realizada num Mosteiro Beneditino Italiano por volta de 1327.

Como o capítulo é longo e complexo, vamos indicar um livro que faz uma síntese, ainda que básica, dos pensadores clássicos e seus principais conceitos. “O livro completo da filosofia” (Editora Madras), de James Mannion, aborda as ideias centrais dos filósofos desde os pré-socráticos até os principais pensadores do século XX.



O Pensamento Moderno e Contemporâneo e a Educação

Caroline Jaques Cubas

Neste capítulo, você estudará como o pensamento moderno, representado pelo iluminismo e pela ascensão do racionalismo, vem marcando as reflexões sobre a educação até os dias atuais. Além disso, este mesmo período foi palco de um processo de politização da educação, através da Filosofia da Práxis, que ainda hoje é considerado bastante atual.



O Pensamento Moderno e Contemporâneo e a Educação

Objetivos gerais de aprendizagem

Compreender a ascensão do pensamento racionalista sobre a educação.

Relacionar as características da Filosofia da Educação no Período Moderno com seus elementos contextuais.

Conhecer os elementos filosóficos que embasam a ideia da práxis.

Entender a ascensão do movimento conhecido como virada linguística e suas implicações para a Filosofia da Educação.

Seções de estudo

Seção 1 – O pensamento moderno e a educação como iluminação

Seção 2 – Renascimento da dialética: a Filosofia da Práxis e a educação

Seção 3 – Política, ética e liberdade: o pensamento contemporâneo na educação

Iniciando o estudo do capítulo

Conforme acabamos de observar, ao longo de dez séculos a Igreja Católica foi a instituição determinante no que se refere à produção intelectual e estruturação da educação. Com o fim da Idade Média, novas formas de conhecimento incitadas por descobertas científicas, descobrimentos geográficos e a ascensão da burguesia começaram a questionar esta supremacia religiosa.

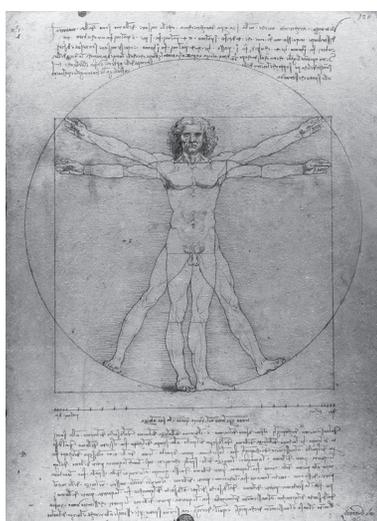


Figura 3.1 – O Homem Vitruviano, Leonardo Davinci, 1490

O Homem Vitruviano (referente a Marcos Vitruvius, arquiteto romano do século I a. C.) é bastante representativo destas transformações. Neste desenho, composto por Leonardo da Vinci, o homem é situado exatamente no centro de um círculo que, por sua vez, está sobreposto a um quadrado. A figura lembra as proporções métricas do corpo humano e, se atentarmos bem, os membros se movem, mas o umbigo, que é o centro, permanece imóvel, uma interessante metáfora antropocêntrica. O homem vitruviano representa o foco do conhecimento e caracteriza o movimento

renascentista, o qual permeou a rede de acontecimentos acima citados.

Retomando a cultura da Antiguidade Clássica, este movimento buscava estabelecer novos parâmetros para a produção artística e cultural da época, influenciando, o modo de vida das pessoas que experienciavam aquele contexto. Nesse capítulo, estudaremos as relações entre os elementos que caracterizam o pensamento moderno e a Filosofia da Educação.

Seção 1 – O pensamento moderno e a educação como iluminação

Objetivos de aprendizagem

- » Compreender a ascensão do pensamento racionalista.
- » Entender a influência do pensamento racionalista para a Filosofia da Educação.

Se desejarmos compreender as reflexões que se voltaram à educação durante o Período Moderno, é necessário termos uma visão contextual sobre o momento dentro do qual estas transformações aconteceram. Vejamos, portanto, algumas das características do chamado Renascimento.

Renascimento

São múltiplos os caminhos do pensamento renascentista e certamente a variedade, a pluralidade de pontos de vista e opiniões, foi um dos fatores mais notáveis de sua fertilidade. Grande parte das trilhas que foram abertas nós percorremos até hoje. É inútil procurar uma diretriz única no humanismo ou mesmo em todo o movimento renascentista: a diversidade é o que conta. Fato que, de resto, era plenamente coerente com sua insistência sobre a postura crítica, o respeito à individualidade, seu desejo de mudança. A concepção de que tudo já está realizado no mundo e que aos homens só cabem duas opções, o pecado ou a virtude, não faz mais sentido. O mundo é um vórtice infinito de possibilidades e o que impulsiona o homem não é representar um jogo de cartas marcadas, mas confiar na energia da pura vontade, na paixão de seus sentimentos e na lucidez da razão. Enfim, o homem é a medida de si mesmo e não pode ser tolhido por regras, deste ou de outro mundo, que limitem suas capacidades. (SEVCENKO, 1986, p. 23).

O fim do sistema feudal, que caracterizava social e economicamente a Idade Média, pode ser compreendido a partir dos séculos XIV e XV e de movimentos que implementaram modificações políticas, sociais e culturais. A Crise do Século XIV configurou-se pela Guerra dos Cem anos, a Peste Negra e uma série de revoltas populares que

se alastraram pela Europa devido à situação de miserabilidade a qual grande parte da sociedade estava submetida.

Esses movimentos, a ascensão da burguesia e a Formação dos Estados Nacionais Modernos (que centralizaram o poder nas mãos de um rei e não mais dos senhores feudais) foram determinantes para novas formas de relações e organizações sociais. A reforma protestante, ocorrida no século XVI, foi um elemento a mais que auxiliou o enfraquecimento da Igreja Católica nas questões políticas e culturais.

Além dessas transformações, vários inventos e descobertas marcaram a transição entre a chamada Idade Média e o Período Moderno: a descoberta da América, a invenção do relógio de bolso, as inovações na perspectiva matemática, a invenção da luneta astronômica, da imprensa e de instrumentos de engenharia foram acontecimentos determinantes para as reflexões sobre o conhecimento e, conseqüentemente, a Educação.

A educação do Humanismo ao Racionalismo

Durante o período renascentista, um movimento conhecido como Humanismo se formata. Neste, a preocupação principal era a valorização da obra humana. A Humanidade não seria considerada como um elemento essencial ou inerente à natureza humana, mas uma característica a ser conquistada e lapidada através da educação. Nos séculos XVI e XVII, a máxima de Erasmo de Rotterdam sintetiza com clareza as funções da educação: “Não se nasce homem, torna-se!”.

Essa forma de pensar as funções da educação pode ser aliada ao movimento de ideias que resgatou os autores clássicos, especialmente os gregos, apregoando noções de liberdade e consciência individual em detrimento do controle rígido e excessivamente disciplinado característico da Idade Média. Ainda que seja tarefa bastante complexa demarcar espaço-temporalmente os limites do Renascimento, alguns autores, mesmo não escrevendo

expressamente sobre a educação, acabaram por contribuir ao desenvolvimento de inúmeras reflexões.

Rabelais (1494-1533) tornou-se célebre por **Gargântua e Pantagruel**. Neste romance não encontramos um pensamento sistematizado sobre a temática da educação. O autor, no entanto, apresenta em seu texto elementos que enfatizam a passagem entre um tempo obscuro e um tempo novo, um tempo tenebroso, em suas palavras, onde a dignidade e prestígio foram devolvidos às letras. De uma forma bastante sarcástica, Rabelais tece críticas ao obscurantismo que, segundo ele, vigorava durante o Período Medieval e defende a possibilidade da livre tomada de consciência como característica notável do homem moderno. Rabelais propunha a libertação da ignorância através da educação. Tal atitude está plenamente de acordo com os valores do humanismo uma vez que:



A atitude humanista propõe uma ordem intelectual nova, ao mesmo tempo para o estudo, mas também como garantia de uma liberdade, a da realização de uma natureza humana e de uma força da inteligência. Ela encontra como suporte o elo da memória, elo direto dos antigos aos modernos, mas também o elo humano, imortalidade literária e filosófica. Reatando pela memória filiação e renascimento, a atitude humanista propõe uma dupla relação da educação com a liberdade: formação para o livre exercício intelectual e fundamento de uma liberdade de consciência e de ação. (MORANDI, 2002, p. 69).

Montaigne (1533-1592) também se enquadra nesta perspectiva humanista ao acreditar que liberdade e honra eram atributos a serem conquistados através da educação. Lutava contra a autoridade imposta através da possibilidade de julgamento de valores conquistados pela instrução.



Figura 3.2 - Erasmo, Rabelais e Montaigne

O termo vem do latim *schola*. Refere-se ao ensino medieval, responsável por promover a unidade da cristandade através das disseminações da verdade católica. Engloba também o período de propagação das escolas e universidades medievais, onde o ensino congregava a Filosofia e a Teologia através de métodos bastante rígidos de leitura, memorização e repetição.

No século XVII, temos uma mudança significativa nas reflexões sobre a educação. Descartes (1596-1650), ainda que não tenha sistematizado um pensamento sobre a Filosofia da Educação, inaugurou fundamentos para esta, ao propor um novo método. A partir deste, a educação seria considerada como um exercício racional.

Para este autor, a dúvida contundente, a respeito de todas as certezas, levaria à verdade e à razão, uma vez que estas poderiam ser encontradas apenas diante de evidências. Pregava que o método para atingir a razão era, justamente, a dúvida metódica. É atribuída a ele a máxima: *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo).

Com ele, entramos em contato com o **pensamento racionalista**, segundo o qual a essência humana não poderia ser desvinculada da certeza conquistada através da reflexão. Esta forma de pensamento apregoava que ter um bom espírito não era o suficiente, pois o principal seria a boa educação. O Racionalismo e o Humanismo congregam a recusa ao ensino **escolástico**, característico da Idade Média.

Além do racionalismo cartesiano, é fundamental fazermos referência ao empirismo inglês, representado aqui por John Locke (1632-1704). Seus escritos englobam principalmente questões relacionadas à política, ética, teoria do conhecimento e à educação. Para ele, não existem ideias inatas, sendo que o conhecimento provém da experiência. Pensadas desta forma, as ideias dos homens se desenvolvem por meio de experiências, sejam elas sensíveis (advindas do que é externo ao humano, como cheiro, cor, temperatura) ou reflexivas (advindas de sensações, como dor e desejo). A partir delas, o sujeito seria capaz de tornar mais complexas as reflexões, organizando-as.

No que diz respeito à educação, Locke acredita que ela é fundamental na preparação da criança para a vida adulta. A educação intelectual também ganha importância, na medida em que é trabalhada a partir do que é sensível. Por fim, Locke preocupa-se também com a educação moral. É importante frisar que seus escritos dirigem-se principalmente à educação do homem burguês.

Contemporâneo a Descartes, temos em Comenius (1592-1670) uma reflexão sistematizada sobre educação. Este, por sua vez, acreditava na necessidade da formação do ser humano. Isto não se daria apenas através do método racional, já que este precisava ser guiado. Para Comenius, o poder reformador do homem não se restringia ao conhecimento, mas se ampliava aos domínios da sociedade civil, dos costumes e da religião. A educação deveria valorizar a experiência e estar voltada para a ação, cabendo ao método didático “ensinar tudo a todos”, como era o propósito do seu livro “Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (1638).

Sobre a visão de educador e homem moderno de Comenius, o professor Gilberto Luis Alves explica que:

Comênio está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens. (ALVES, 1998, p. 58).

Com ideia de simplificar o trabalho do professor e alcançar um público maior, Comenius cunhou a principal ferramenta do professor para os séculos futuros: o livro didático, inscrevendo a educação no mundo burguês que se anunciava.

O “Século das Luzes”

O desenvolvimento do pensamento iluminista, ao longo do século XVIII, foi bastante profícuo para o desenvolvimento daquelas que seriam mais tarde chamadas de Ciências Humanas. Para caracterizar os iluministas, A. Dominguez Ortiz utiliza os seguintes termos:

O pensamento iluminista

Os iluministas eram racionalistas, acreditavam no progresso humano, na possibilidade de o homem atingir a perfeição, na necessidade de difundir estes ideais através da ação governamental e de uma política educativa. Eram tolerantes e compreensivos, pelo menos em teoria, já que na prática mostraram-se muitas vezes intransigentes e autoritários na defesa e implantação das suas idéias. Dentro destas normas muito gerais cabiam posicionamentos muito diversos. Este fato pode ser observado com particular clareza no domínio religioso, onde podemos encontrar posições desde o mais radical ateísmo à piedade mais sincera. O ponto de convergência estava na recusa de todo o elemento sentimental e irracional; incompreensão face às atitudes místicas, às manifestações da religiosidade popular [...]. (ORTIZ, 1993, p. 23).

O movimento Iluminista apregoava a necessidade de fugir das trevas difundidas pela ignorância medieval e deixar-se iluminar pela luz da razão. Acreditava na razão como fonte única da verdade. Incitava a dúvida em relação aos dogmas da fé, acreditando que a verdade só seria atingida através do exercício da razão. Voltaire (1694-1778) afirmava que a ciência deveria se opor às certezas de fé. As escolas deveriam ser o centro de difusão destas novas verdades. Ademais, os descobrimentos e os avanços científicos (a descoberta da América, a forma geoide do planeta Terra) sugeriam dúvidas em relação à infalibilidade da Igreja, fortalecendo ainda mais o ideal racionalista.

É importante, nesse momento, citar também o papel dos **Enciclopedistas** Diderot (1713 – 1784) e D’Alembert (1717 – 1783). O Enciclopedismo, segundo Amaral Azevedo, foi o nome dado ao sistema que possibilitou a elaboração de uma obra – a Enciclopédia – na qual se tinha a pretensão de registrar o conhecimento da humanidade. [...] O projeto ganhou dimensão considerável, envolvendo numerosos intelectuais de valor que encontravam na obra o espaço de que necessitavam para expor suas novas e polêmicas ideias.



No que se refere à educação, esta começou a ser pensada como a grande possibilitadora do progresso da Humanidade. A educação representava a civilização, enquanto a natureza humana era sinônimo de selvageria. A obra *Émile*, de Rousseau (1712-1778) é, neste sentido, bastante representativa. Apresenta a ideia de que a transformação da sociedade seria possível apenas a partir do cuidado com as crianças e transformação através da educação. Ela seria o elemento de equilíbrio entre natureza e cultura na sociedade. Uma não deveria ser sobreposta a outra, mas é por meio da educação que o homem aprenderia a desenvolver sua própria natureza. É em Rousseau que nos deparamos com a ideia de que o homem nasce livre, porém é corrompido pela sociedade. O objetivo principal da educação seria, portanto, tornar o homem livre, convertendo-se em espaço e meio de realização humana.

Já, para Kant (1724-1804), considerado um dos grandes pensadores da Modernidade, a educação consiste na orientação do pensamento e definição de condições do progresso humano. A educação é por ele pensada como uma arte racional, e não uma atividade natural. Este exercício da razão e tudo que seria possibilitado através dela, legou ao século XVIII a alcunha de “Século das Luzes”. Kant acreditava que esta iluminação, *Aufklärung*, era a saída do homem de sua menoridade e que esta atitude era responsabilidade de cada indivíduo. Afirmava também que os indivíduos deveriam agir de acordo com sua consciência moral e que esta, ao se construir, a partir dos postulados da liberdade e autonomia, exige aprendizado e disciplina.

Essa forma racional de se posicionar a respeito da sociedade, aliados aos movimentos de industrialização e desenvolvimento das ciências impõe novas necessidades de organização escolar. O dualismo entre uma educação popular e outra elitista tornava-se cada vez mais explícito. Ao mesmo tempo, o estudo exclusivo das humanidades não parecia suficiente a uma sociedade que assistia a emergência do “espírito científico”. Essas questões vão ditar novas reflexões sobre o papel da educação.

Seção 2 – Renascimento da dialética: a Filosofia da Práxis e a educação

Objetivos de aprendizagem

- » Identificar o renascimento da dialética na Filosofia da Práxis.
- » Conhecer os fundamentos da Filosofia da Práxis e suas implicações educacionais.
- » Compreender o ato educativo como atividade humana teórico-prática transformadora.

Dialética e Filosofia da Práxis: características e percurso

A Filosofia da Práxis é ao mesmo tempo um produto e uma contestação do projeto da modernidade. É um produto moderno porque as investigações de Marx e Engels tinham por objetivo a criação de uma ciência da história ou um socialismo científico, reafirmando o primado da ciência como conhecimento verdadeiro; ao mesmo tempo, nenhuma corrente teórica se preocupou tanto com a crítica e contestação do positivismo e sua racionalidade pragmática, o que levou a elaborações teórico-críticas, tais como os

conceitos de “sociedade administrada” e “emancipação”, de Adorno e Horkheimer.

A Filosofia da Práxis foi denominada de diversas formas e cada uma delas aponta a um campo de ação possível dessa vigorosa teoria, tais como Marxismo, Materialismo Histórico, Materialismo Histórico-Dialético, Perspectiva Histórica e Socialismo Científico. Cada um desses nomes vai numa direção de campos de investigação e atividades humanas, todas ligadas ao fazer humano em processo, em construção, em fluxo, em **devir**, enfim, em contradição.

Para fins desse estudo, vamos usar a denominação do filósofo italiano Antônio Gramsci, Filosofia da Práxis, por expressar com mais clareza o movimento dialético que caracteriza a história humana enquanto produção própria do homem, superando ao mesmo tempo uma visão dialético-idealista (como em Hegel) e a visão dialética materialista-mecanicista (como nos iluministas e no marxismo vulgar).

Sendo a **dialética** o centro da Filosofia da Práxis, é preciso retomar esse conceito e explicar suas acepções ao longo da história.

Você estudou que foi no período de Sócrates e Platão que teve origem a dialética, mas enquanto método de exposição dos argumentos no diálogo; pois ainda que exista nela implicitamente a categoria de contradição, está mais ligada à oposição de argumentos e não ao movimento de forças contrárias. Essa é uma dialética formal, longe da ideia do pré-socrático Heráclito de Éfeso, filósofo defensor de que tudo no universo está em contradição e fadado à destruição, pois trazem em si o germe do seu contrário. É a metáfora do homem e do rio que vimos anteriormente.

Em Aristóteles, com sua hierarquização do mundo, não há lugar para uma dialética verdadeira, a não ser no seu uso lógico-formal, assim como em todo Período Medieval, endurecido e estratificado pela ordem feudal e teológica, não há espaço para um pensamento volátil e revolucionário como a concepção dialética.

É somente a partir da Modernidade, mediante as transformações materiais e políticas do século XVIII, que a dialética é revigorada e vira não apenas método de exposição, mas também método de

Etimologicamente vem do grego *dialektikós* (**διαλεκτική**) e é formada pelas ideias de dualidade (*diá*) e de diálogo (*lektikós* – apto à palavra), significando no início a “arte de argumentar no diálogo”, como se dá originalmente em Platão. No século XVIII e XIX com Hegel, Marx e Engels dialética ganha o significado de Filosofia e método.

investigação e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 a 1831) é o seu porta-voz.

O renascimento da dialética em Hegel só foi possível porque ele viveu exatamente um período de transformações exigidas e buscadas pela sociedade em diversos campos de atuação: na **política**, caracterizada, sobretudo, pelo episódio da Queda da Bastilha e pela Revolução Francesa (1789) - em cuja homenagem Hegel e seus discípulos haviam plantado, em 1790, a *Freiheitsbaum* (árvore da felicidade, 1790); na **economia**, com a produção e consumo em massa como efeito da Revolução Industrial; na **demografia**, com o êxodo do campo e nascimento do proletariado urbano e da burguesia industrial etc.

Em um mundo revolucionado e revolucionário como esse, não caberia domínio da Filosofia escolástica e muito menos da teologia; o mundo estratificado não poderia mais existir. Passava-se, como diz Alexander Koyré, “do mundo do ‘mais ou menos’ ao universo da precisão”. (1991, p. 271). Estava aberto espaço para que a dialética renascesse, haja vista seu caráter intrínseco de movimento, contradição, transformação e revolução.



Entretanto, a dialética hegeliana é idealista e, como diria Marx, “está de pernas pro ar”. Para Hegel, o mundo se move por conta do pensamento e, sendo racional, o pensamento, é que determina o mundo. Dizia ele que **o que é real é racional, e o que é racional é real**. Com esse primado da razão, nasce uma dialética que naturaliza tanto a natureza quanto a história, como se o real fosse a materialização do desejo daquilo que Hegel chamou de “Espírito Absoluto”. Todavia, o alto fôlego de sua construção teórica abriu caminhos para a dialética e para uma concepção de transitoriedade da história e da condição humana como algo e ser construído, muito diferente de um mundo pronto e acabado como concebido no Período Medieval.

Vem de Hegel a caracterização da dialética como metodologia de investigação e como Filosofia. Segundo ele, o mundo (o real) está em constante movimento de integração de contrários, passando o pensamento e realidade por momentos distintos de afirmação, negação e superação (em alemão: *aufheben* – alavancar, superar, elevar).

Na formulação filosófica, os três momentos da dialética seriam:

- » TESE: é a **afirmação** do objeto ou fenômeno; refere-se à identidade e possibilidade de seu conhecimento.
- » ANTÍTESE: é a manifestação da **contradição** ou negação da matéria ou fenômeno; refere-se tanto ao real físico quanto ao humano.
- » SÍNTESE: é o momento de **negação da negação** ou elevação de nível quando se dá a **superação** dialética.

O exemplo de dialética mais comum na natureza é a semente. A semente é a afirmação, a identidade do objeto (**tese**). Mas, nela existe uma planta em potencial, enquanto contradição, que luta inexoravelmente para emergir. Quando o broto nasce (**antítese**), tem-se a primeira negação da semente, dando origem a um novo ser. Entretanto, as forças contraditórias da planta levam-na ao florescimento e morte, originando novas sementes (**síntese**), que tendem a negá-la e até mesmo a matá-la, ao mesmo tempo em que conservam suas principais características e propriedades.



Assim, ininterruptamente, originam-se novos ciclos, pois a contradição é inerente ao ser. Todavia, é preciso atentar que a dialética não defende o “eterno retorno”, ou seja, a repetição dos mesmos ciclos eternamente; o processo dialético não é um processo linear, mas como Marx afirmava, uma espiral em que as novas

sínteses são cada vez mais elevadas de graus. No caso das sementes, cada árvore nova está mais bem adaptada ao solo, às intempéries, às mudanças climáticas e essas informações são transmitidas a cada nova geração.



Note-se que a dialética trabalha sempre com a noção **totalidade**, que é o ser integral, seja do objeto ou fenômeno físico ou social. “A verdade é o todo”, como dizia Hegel, cabendo ao pensamento a tarefa de investigar as partes e suas relações de mútua determinação.

Esses princípios, quando remetidos à explicação da condição humana, fazem emergir uma metodologia que, ao contrário do Positivismo, que enxerga harmonia em tudo (principalmente na sociedade), passa a ver as contradições, as crises, os conflitos e os interesses contrários que as classes e os grupos têm sob o capitalismo.

Mas é importante ainda dizer que mesmo em contradição, afirma-se a presença, em potencial, do que foi superado. E isso se refere também ao movimento da história, pois “[...] a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”. (MARX, 1984, p. 203).

Desta forma é que até que tenha esgotado todas as suas forças, há uma luta dos contrários para se afirmar; se a semente é a nova vida em potencial, a árvore que a sustenta não deixa de lutar e extrair, com suas raízes, condições de vida até não poder mais; mas, no fim, inevitavelmente sucumbe.

Dialética

Coube a Friedrich Engels, amigo e colaborador de Marx, sintetizar as leis desse desenvolvimento dialético no livro “Dialética da Natureza”, em 1875.

Vamos ver as leis da dialética segundo Engels:

a) Lei da interpenetração dos contrários – Tanto no universo material quanto humano tudo está em fluxo perpétuo, em contradição. Ao contrário da lógica aristotélica, que dizia que uma coisa não pode ser ela e o seu oposto ao mesmo tempo (princípio da não-contradição), na lógica dialética isso não somente é concebido como é um de seus fundamentos. É justamente essa “unidade dos contrários” que permite o movimento, a antítese, que é gerada a partir da luta que os opostos travam para se afirmarem e/ou superarem. No processo de germinação do ovo, por exemplo, a contradição que está posta é sua permanência em ovo ou transformação em pinto; dentro do ovo coexistem forças vitais de superação e conservação. O mesmo acontece com a história humana. As forças materiais que produziram a burguesia tiveram sua origem no feudalismo, inclusive foram criadas por estatutos feudais e, por séculos, estes opostos estiveram unidos. Apesar de as classes dominantes nesse período, a nobreza e o clero, tentarem por longo tempo a conservação do modelo feudal, foi preciso a sua destruição e isso foi feito por meio de muitas revoluções burguesas.

b) Lei da negação da negação – Assim que a antítese se estabelece enquanto negação, estão em jogo as forças de superação, que são antitéticas; o resultado, então, é a própria negação do que foi negado, a síntese, que é emergência do novo. Na medida em que a semente germina, nega a sua própria situação de grão; logo, a planta, é a sua negação. Em seguida, ela própria será negada; tendo-se uma negação de segunda ordem, ou seja, as novas sementes serão muito mais capazes. No processo social, não por forças naturais, mas pela ação humana, as forças postas em circulação são transformadoras, algumas delas com consciência plena e outras devido aos condicionantes de suas ações. Por exemplo, para existir, a classe burguesa, como afirmação, dependeu e depende até hoje do proletariado, que representa a sua contradição e, segundo Marx, sua possibilidade de negação e superação.

c) Lei da passagem da quantidade à qualidade – Estamos aqui diante do princípio do salto qualitativo, que se dá a partir de mudanças quantitativas mínimas que vão se acumulando ao longo do tempo para emergir uma coisa nova, como a borboleta que sai da crisálida. É próprio do pensamento dialético, a relação contraditória entre quantitativo e qualitativo, de modo que em determinado momento o acréscimo quantitativo eleva de nível (aufheben) o objeto, o fenômeno. Na natureza, é fácil a verificação desse princípio: um átomo de oxigênio a mais numa molécula de água (resultando em H₂O₂) transforma qualitativamente a água potável em oxigenada; até a temperatura de 100°C, a qualidade da água é o estado líquido, chegando nessa temperatura, começa a evaporar, dando por assim dizer, um salto qualitativo. Nas sociedades humanas, muitos processos quantitativos, como

continua >

a acumulação de capitais, intensificação comercial, financiamentos etc. resultam em mudanças qualitativas na estrutura social, originando novas forças sociais e até mesmo matando forças sociais reacionárias que impedem o salto qualitativo. Exemplo disso foram às reações da Igreja a uma série de contestação de seus princípios que resultariam na emergência da ciência moderna. Enquanto foi produção de poucos homens, as forças de reação poderiam controlar, como no caso da condenação de Jordano Bruno e Galileu Galilei, mas quando as novas gerações se apropriaram dessa nova visão, foi inevitável condenar a teologia ao ostracismo e o salto qualitativo foi inevitável.

Nesse contexto sociocultural, a ideia de movimento “estava no ar”: a transformação e conservação da energia com Lavoisier; a complexidade da célula descoberta por Robert Hooke; a gravitação universal de Newton; a infinitude matemática de Gauss; a lei da evolução das espécies de Darwin; enfim, a dialética mostrava na prática que o mundo e as sociedade humanas estavam em perpétuo movimento.

Enquanto os novos cientistas encontravam a contradição e o movimento na Terra e no Universo, Hegel percebeu a transformação da sociedade e do homem fundando a sua Filosofia da história. Todavia, ainda atrelado ao idealismo, dizendo que as transformações são, em última estância, obra do Espírito Absoluto.

Coube a Marx e Engels a tarefa de transformar a dialética idealista de Hegel em Filosofia da Práxis e aplicá-la à explicação das transformações sociais.

Categorias da Filosofia da Práxis

A práxis é muito mais do que mera unidade entre teoria e prática; vai além, porque funda um novo princípio ontológico (desenvolvimento do ser) para a existência humana. Isso porque para prover a sua existência e dar um salto qualitativo na sua relação com o ambiente, o homem desde o início se apropriou do mundo de forma teórica e prática, construindo ferramentas e representando o mundo na sua consciência. De modo que no agir prático humano há sempre

um agir teleológico, projetado tanto para o passado quanto para o futuro. Dessa forma, nossos atos mais simples são de antemão refletidos e projetados. Existem, evidentemente, ações de reflexo, instintivas, quando somos confrontados com perigos iminentes ou fortes emoções. Mas, a rigor, a ação humana é consciente de suas finalidades porque é uma ação guiada por uma vontade que a determina. E quanto mais refletida é a ação, mais teorizada ela é, mais planejada e, por certo, com maior possibilidade de êxito.

Para a Filosofia da Práxis, teoria e prática não se opõem; ao contrário, se completam, interagem dialeticamente. Nenhuma tem preponderância sobre a outra, pois tudo que se faz tem uma intenção, ainda que não declarada. É uma relação contraditória, pois da prática emergem informações que são processadas e exigem saltos qualitativos, de modo que a prática está sempre sendo questionada e transformada pela teoria que, tornando-se obsoleta, obriga-se também a saltos qualitativos.

Vem daí o caráter materialista da Filosofia da Práxis, já que o real não é um real do pensamento, da ideia, como queria Hegel, mas um real que provoca e interage com o pensamento; por isso Marx propõe que a dialética de Hegel está de cabeça para baixo. No livro “A ideologia alemã”, Marx e Engels (1845), fazem a seguinte afirmação:

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX; ENGELS, 1985, p. 23).

É importante contextualizar que dessa definição de consciência enquanto produto histórico, inacabado, construída em condições objetivas de vida, é que o psicólogo russo Lev S. Vygosty (1866-1934) derivou sua Psicologia Histórico Cultural, considerando-a como um conjunto interdependente de funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção etc.).

Nessa concepção, inverte-se o modo de conceber o mundo, o conhecimento, a sociedade e suas relações, que passam a ser analisados de acordo com o seu desenvolvimento histórico real.

Sendo assim, a categoria de história ganha status determinante para toda consideração acerca da práxis, pois o homem e a sociedade só podem ser compreendidos a partir de seu desenvolvimento histórico-social. Segundo François Châtelet, a grande contribuição de Marx teria sido justamente transformar a Filosofia da História em ciência da história (1994, p. 132). O próprio Marx explica sua perspectiva:

Conhecemos apenas uma única ciência, a Ciência da História. A história pode ser considerada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. No entanto, estes dois aspectos não se podem separar, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens condicionam-se mutuamente. A história da natureza, a chamada ciência da natureza, não é a que aqui nos interessa; na história dos homens, porém, teremos de entrar, visto que quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção deturpada desta história ou a uma completa abstração dela. A ideologia é, ela mesma, apenas um dos aspectos desta história. (1984, p. 11).

Destacamos aqui três aspectos fundamentais dessa perspectiva, vamos conhecê-los?

1. A primeira é o **materialismo**, opondo-se a uma concepção idealista que supõe a história com um motor próprio a se mover numa determinada direção, seja a traçada por entidades além do homem ou pela própria natureza.
2. A segunda é o cunho **humanista** das transformações, ou seja, o homem é colocado no centro das atenções, adquirindo um papel ativo na história.
3. A terceira, que tem a ver com o caráter dinâmico e contraditório das transformações, seu aspecto **dialético**. A partir das contradições das classes, dos grupos e das épocas é que se dão as revoluções, por isso a Filosofia da Práxis também tem o nome de Materialismo Histórico-Dialético.

É preciso fazer aqui uma consideração para não dar margem a uma interpretação deturpada do homem na Filosofia da Práxis. Nela, o

homem precisa ser entendido enquanto síntese de determinada época, que só se realiza em sociedade, ou como Marx resgata de Aristóteles: “O homem é, no sentido mais literal, um *dzoon politikhón*, não só um animal social, mas animal que só em sociedade pode isolar-se”. (1983, p. 202).

Esse parêntese é necessário na medida em que avançaram as concepções liberais que vivem afirmando o individualismo, como se a sociedade se opusesse ao indivíduo; ao contrário, em Marx, o indivíduo é o ser genérico da sociedade que se individualiza, já que pelo processo educativo (no lar, na escola, no trabalho), os sujeitos vão se apropriando individualmente de uma produção que é coletiva.

Essa última categoria da Filosofia da Práxis, a **sociedade** - enquanto contradição de interesses de classes e grupos -, é de fundamental importância para compreender suas convergências e implicações para o ato educativo e para a própria história da educação.

Implicações para a educação do método dialético

Ao aplicarmos as categorias da Filosofia da Práxis ao ato educativo, primeiramente é preciso buscar as “múltiplas relações” (totalidade) que condicionam esse fenômeno e seus agentes.

Enquanto agente, o educador é um sujeito cujo agir é teórico-prático, ou seja, por mais que não se dê conta dos fundamentos que norteiam sua ação, não deixa de expressar, pela sua prática, determinada teoria. É comum se ouvir que os educadores “estão fartos de tantas teorias”, e “o que importa é a prática”. Ora, enquanto diz isso, fica demonstrado que o educador não está consciente dos fundamentos que orientam sua atividade; agindo desse modo, sua práxis deixa de ser transformadora para se tornar reificada, ou seja, abandona o agir consciente em nome de um agir alienado, sob vontade alheia.



Mas, que vontade alheia é essa?

Sobre esta questão é preciso analisar os discursos de propostas curriculares, livros didáticos, consultorias etc. Quando age sob a práxis reificada, as finalidades do trabalho pedagógico são alheias ao educador e este segue executando a deriva seu trabalho.

Podemos resumir essa questão assim: quando nega a importância da teoria ou quando dá prioridade a uma teoria desvinculada de sua atividade prática, o educador é prisioneiro de uma **práxis fetichizada** (como dizia o filósofo húngaro Georg Lukács, uma **práxis reificada**). Por outro lado, a práxis se torna transformadora quando há uma interação dialética entre teoria e prática, é o princípio da **ação-reflexão-ação**.

Para a Filosofia da Práxis, a verdade está na prática social; logo, é preciso que o educador reflita (teoria), a todo momento, se o que ensina e o modo como o faz (prática) responde aos anseios de uma sociedade em transformação; e mais: se o que e como ensina é transformador ou reacionário. Levando em consideração temáticas atuais como gênero, etnia, inclusão, educação integral, letramento e outros, é preciso que o educador se dê conta de que a sociedade propõe questões autênticas que envolvem diretamente o seu trabalho e que exigem dele uma postura. Daí sua decisão por uma práxis reificada ou transformadora.

Como a Filosofia da Práxis trabalha com a categoria de totalidade, é preciso que o educador perceba as relações de macro determinação de sua atuação docente (formação, salário, condições de trabalho, políticas econômicas e educacionais etc.) para que possa agir consciente no micro espaço de determinações de sala de aula de modo a formar sujeitos em condições de realizar leituras críticas do real a fim de transformar relações de dominação, exploração, discriminação, preconceito, alienação e outras a que estão submetidos no seu dia a dia.



Na educação brasileira, a Filosofia da Práxis influenciou tanto as propostas educacionais libertárias (Pedagogia Libertária) quanto libertadoras (Pedagogia Libertadora); todavia, sua sistematização em Filosofia educacional aconteceu na década de 1980 com a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, cujo principal expoente é Dermeval Saviani, que exerceu grande influência na formulação de propostas curriculares pelo Brasil inteiro nas décadas de 80 e 90.

Seção 3 - Política, ética e liberdade: o pensamento contemporâneo na educação

Objetivos de aprendizagem

- » Refletir sobre as possibilidades do pensamento contemporâneo a respeito da educação.
- » Contextualizar os conceitos de ética, política e liberdade.

Segundo Paulo Freire (2000), a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização,

da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

Diante das diversas reflexões e formas de se pensar a educação apresentadas ao longo deste Caderno Pedagógico, compreendemos aqui a Educação como um elemento da formação humana. Quando falamos em formação, não estamos nos referindo a um modelo único, homogêneo e limitador. Tampouco a ideia de formatação e enquadramento. Assim como a educação recebeu sentidos e usos diversos ao longo da História, atualmente estes sentidos estão ligados aos elementos que compõe as **características dos sujeitos**.

As características dos sujeitos estão relacionadas aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, configuram possibilidades de atuação e transformação social. Acreditamos que o sujeito, através da educação, constrói subsídios de compreensão e ação social.

Ainda que hoje estejamos pensando a Educação como um processo de formação para atuar no mundo social, é importante frisar que esta recebeu diferentes sentidos ao longo do tempo. Neste ínterim, o papel atribuído à Filosofia da Educação não é o de situar a educação em uma temporalidade de correntes filosóficas, mas através de um esforço interpretativo, compreender os sentidos atribuídos à prática educativa. Ela – a Filosofia da Educação – preocupa-se com as questões epistemológicas da educação em diferentes contextos.



Entre esses sentidos, podemos afirmar que a educação pode ser pensada historicamente através de seus direcionamentos éticos e políticos. Para tanto, é necessário concebê-la como um processo histórico-cultural e lógico-conceitual.

Como já foi visto no primeiro capítulo, durante a Antiguidade Clássica, e mesmo a Idade Média, a educação tinha uma finalidade de aprimoramento ético-pessoal. Ela representava o princípio aristotélico do “Ato e Potência”. Aqueles que possuíam acesso à educação, através da correta instrução, tinham o que correspondia a uma garantia de humanização. Estariam aptos a participar efetivamente da vida política e social. Na medievalidade, os princípios éticos eram arraigados à religião. A Igreja Católica determinava não apenas os aspectos relacionados à fé, mas às

normas de conduta social e julgava aqueles que tidos como ineptos ao modelo considerado ideal.

Com o advento da modernidade, o homem começou a ser pensado como um ser social. Os pressupostos pedagógicos eram, a partir de então, compreendidos dentro de pressupostos políticos. Jean-Jacques Rousseau, nesse momento, começa a apresentar a infância como uma fase específica do desenvolvimento afinal, até então, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem necessidades ou cuidados especiais. Grandes mudanças ocorreram a partir do momento em que as concepções políticas de Rousseau passaram a ser incorporadas para a educação.

O filósofo iluminista acreditava que os seres humanos nasciam essencialmente bons, porém eram subvertidos pelo meio em que viviam. Da mesma forma, as crianças nasciam puras sendo que a responsabilidade por aquilo que eles viriam a ser era dos adultos responsáveis por sua educação.

Assistimos a uma inserção do sujeito na sociedade e a educação passou a ter uma função política específica. Segundo o iluminista Immanuel Kant:

[...] a educação tem uma finalidade explícita na modernidade do fim do século XVIII. É a do projecto geral das Luzes: libertar a humanidade do despotismo, do despotismo político, mas também da ignorância e da miséria [...]. A educação tem pois uma intenção fundamental: [...] fazer com que a nação, a comunidade de facto, se torne numa República de direito. (apud KECHIKIAN, 1993, p. 49).

Kant acreditava que a educação era o meio através do qual se desenvolveria a razão libertadora. Esta, por sua vez, seria a grande possibilitadora do almejado modelo republicano. A educação como elemento da construção do homem deveria norteá-lo ao exercício da liberdade e à vida em sociedade. Teria, portanto, uma dimensão política. A liberdade, moldada pelos padrões da família mononuclear e da escola, tornava-se o bem maior a ser alcançado. Esta forma de se pensar a educação atravessou o Período Moderno e fundamentou a formação dos Estados Nacionais.

Na contemporaneidade, a reflexão sobre a educação foi complexificada. Enquanto que na Modernidade cristalizou-se a educação pautada pela racionalidade científica e explicativa, na sociedade atual estas metanarrativas estão em descrédito ao mesmo tempo em que as tecnologias alteram contextos. Tantas transformações acabam, certamente, tendo agravantes no cotidiano escolar e nas formas de se pensar a educação. Durante o Período Moderno, o conhecimento era uma forma de adaptar o homem a natureza. Já, na Pós-Modernidade, o sujeito busca conhecer a natureza para aprimorar suas possibilidades de autoconhecimento.

É neste momento de reconsiderações epistemológicas que a linguagem assume uma importância central ao ser compreendida como uma dimensão de existência. O sujeito (que não é mais universal e pleno de razão) constrói-se pela linguagem. Ele dá sentidos diversos a sua experiência através da palavra. Esta mudança na forma de se pensar o sujeito e a construção do conhecimento é chamada de **virada linguística**.

• Uma das implicações da 'virada linguística' é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. (SILVA, 2002).

A virada linguística (*linguistic turn*) implica em ressignificações do conhecimento/ conhecido através de múltiplas formas de linguagem. A linguagem passa. Portanto, a ser uma nova forma de conhecimento e, sendo assim, objeto de estudo da Filosofia (influenciando fortemente outras áreas como a história e os estudos literários). Ao tentar definir a virada linguística em uma coletânea de textos, Rorty afirma que:

O propósito do presente volume é fornecer material de reflexão sobre a maior parte da revolução filosófica recente, a da Filosofia linguística. Com a expressão "Filosofia linguística", estarei entendendo aqui uma visão de que os problemas filosóficos são problemas que poderiam se resolvidos (ou dissolvidos) pela reforma da linguagem, ou por uma melhor compreensão da linguagem que usamos presentemente. (RORTY, 1992, p. 3).



Com esta emergência das questões centradas na linguagem, assistimos a uma substituição da relação de conhecimento sujeito-objeto para outra, definida agora como sujeito–sujeito.

Wittgenstein (1889–1954) trouxe uma contribuição bastante significativa ao definir os **jogos de linguagens**. Estes implicavam em analisar as expressões, que são costumeiramente ditas não conforme regras próprias da estrutura das línguas, mas a partir de seu uso comum, em meio social. As linguagens devem ser compreendidas a partir de redes de interação e seu significado varia de acordo com as redes.

Essas noções são decisivas para pensar a educação, uma vez que criou novas necessidades reflexivas. Antes os conteúdos e currículos direcionavam-se exclusivamente a uma realidade objetiva e comprovável. Com a virada linguística, a realidade deixa de ser comprovável e não pode mais ser compreendida desvinculada da linguagem.

A realidade ganha sentido na medida em que ela é posta em palavras. Tomaz Tadeu da Silva define esse movimento como a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente aquele sujeito na linguagem e pela linguagem. (SILVA, 2002).

O mesmo distingue o sujeito que conquistaria a emancipação e autonomia através da consciência daquele imerso em um mundo constituído na e pela linguagem.

Além de fins pautados na linguagem, no conhecimento racional ou moral, a educação, para alguns, precisava ser assumidamente engajada.

Seu projeto político deveria seguir o da contestação, do questionamento, do amplo acesso. Conforme vimos anteriormente, a educação bancária, que se pautava no depósito de conteúdos buscando um saldo ou resultado desejado, sem levar em consideração as especificidades e desejos dos alunos, foi amplamente criticada por Paulo Freire. Este, por sua vez, acreditava no não silenciamento dos estudantes, cujo conhecimento prévio

deveria não apenas ser levado em consideração, mas determinar os cursos dos planejamentos.

Não foi apenas Paulo Freire, porém, que acreditava no poder da educação como prática dialógica. Bakhtin utiliza o termo ao referenciar as questões éticas, políticas e epistemológicas envolvidas na constituição dos sujeitos. Sendo assim, segundo Sueli Ferreira:

O processo dialógico desenvolvido na sala de aula promove a integração dos múltiplos aspectos que envolvem a cognição, colaborando para que o homem aprenda a ser homem e o conhecimento científico possa florescer. Partindo desse pressuposto, tanto o homem quanto o saber científico avançam à medida que a multiplicidade de vozes interage. (FERREIRA, 2011).

Pensando desta forma, valorizar as diferenças em sala de aula é incitar uma prática democrática, onde a experiência também é pauta de reflexão.

A soberania exclusiva da razão passou a ser inaceitável, uma vez que utilizada como forma de distinção social.

Além disso, filósofos como Michel Foucault tornaram bastante explícitas as relações entre saber e poder, em espaços escolares, como determinantes de hierarquizações. Isso porque a educação, compreendida como um saber pedagógico, é uma forma bastante eficaz de difusão de verdades e, sendo assim, institucionalmente se responsabiliza pela disciplina, controle e vigilância. A educação, através do espaço escolar, passa a ser um campo de possibilidades de constituição de sujeitos que seriam, por sua vez, alvo de exercício de poder.



O filósofo francês Michel Foucault é considerado um autor referencial para a reflexão sobre as instituições escolares como espaços de produção social.

A educação, compreendida como uma prática dialógica, a qual considera conhecimentos prévios e desempodera a possibilidade de monopólio do saber, deve deixar de ser pensada como uma exclusividade de poucos para ser sonhada como uma possibilidade para muitos.



Síntese do capítulo

- » O pensamento humanista surge durante o movimento renascentista, como uma forma de referenciar e revalorizar as ações do ser humano.
- » O pensamento racionalista apregoava que ter um bom espírito não era o suficiente, pois o principal seria a boa educação. O Racionalismo e o Humanismo congregam a recusa ao ensino escolástico, característico da Idade Média.
- » No que se refere ao iluminismo, esse movimento acreditava na necessidade de fugir das trevas difundidas pela ignorância medieval e deixar-se iluminar pela luz da razão. Acreditavam na razão como fonte única da verdade.
- » A Filosofia da Práxis pode ser considerada como um produto e uma contestação do projeto da modernidade. Emerge das investigações de Marx e Engels e se preocupava com a crítica e oposição ao positivismo e sua racionalidade pragmática, o que levou a elaborações teóricas críticas, tais como os conceitos de “sociedade administrada” e “emancipação”, de Adorno e Horkheimer.
- » A Filosofia da Práxis implica em compreender o fazer humano em processo, em construção, em fluxo, em **devir** e em contradição.
- » O campo pedagógico pode ser pensado de diferentes formas, relativas a diferentes contextos.

- » A virada linguística propõe uma forma diferenciada de estudar o ser humano e a educação, pautados na construção de sentidos ao mundo a partir da linguagem.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir.



Atividades de aprendizagem

1. Aponte os principais pensadores modernos e relacione suas contribuições na reflexão sobre a educação.

2. De que forma a Filosofia da Práxis auxilia na compreensão do ato educativo como uma prática transformadora?



Aprenda mais...

No que se refere aos filósofos modernos, existem várias obras cuja leitura auxilia a compreensão de suas propostas. Entre elas sugerimos:

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLTAIRE. **Cândido**. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 2000.

Sobre a Filosofia da Práxis consulte:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Para entender o pensamento contemporâneo na educação é importante conhecer:

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

4

CAPÍTULO

Filosofia da Educação e a Pós-Modernidade

Caroline Jaques Cubas

O Capítulo 4 apresenta aspectos da Pós-Modernidade e suas relações com a educação, principalmente considerando a emergência de temáticas até então inexploradas no campo educacional, tais como gênero, relações étnico-raciais e diversidade, que só contemporaneamente fazem parte das preocupações dos educadores e das políticas públicas para a educação. Discute, ainda a importante questão da relação entre mídia e educação.



4

CAPÍTULO

Filosofia da Educação e a Pós-Modernidade

Objetivos gerais de aprendizagem

Conceituar Pós-Modernidade e discutir as implicações do conceito.

Investigar os temas decorrentes desse conceito e suas aplicabilidades na esfera educacional.

Seções de Estudo

Seção 1 – A emergência das identidades culturais e a educação na Pós-Modernidade

Seção 2 – Pós-Modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade

Seção 3 – Educação e mídias: um olhar filosófico

Iniciando o estudo do capítulo

Você estudou as características da Filosofia e da Filosofia da Educação no pensamento moderno. Conhece, portanto, a importância do uso da razão, do método e da experiência na tentativa de comprovação de teorias diversas. Pois bem, se estes elementos caracterizam o pensamento moderno, o que devemos entender por Pós-Modernidade? O que significa ser “pós” e quais a implicação deste prefixo para a Filosofia em geral e, particularmente, para a Filosofia da Educação?

Pense em uma sala de aula, alunos e alunas, diferenças de crenças, etnias e gêneros, todas no mesmo espaço. Tal diversidade nos parece hoje tão corriqueira que é naturalizada e encarada como um modelo normal, exemplo do que deve ser. Surgem, porém, uma série de indagações em âmbito filosófico, como por exemplo: Quais valores éticos lecionar em uma sala de aula onde existem alunos de diferentes crenças? Como lidar com a gritante diferença social sem promover ideologias excludentes? Como trabalhar as questões referentes à sexualidade (em turmas que, desde meados do século passado, são mistas) sem reproduzir lugares de gênero patriarcais? E em que medida tais problemas se relacionam com a noção de Pós-Modernidade?

Seção 1 - A emergência das identidades culturais e a educação na Pós-Modernidade

Objetivos aprendizagem

- » Conhecer e analisar identidades culturais.
- » Entender a educação na Pós-Modernidade.

Não raro se ouve alguém dizer: essa roupa ou aquele carro são modernos. Mas, o que é ser moderno?

Observe como Marshal Berman define modernidade:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”. (BERMAN, 1986, p. 11).

A noção de Pós-Modernidade começou a fazer parte das principais discussões em Filosofia e Sociologia especialmente a partir de fins da década de 1970. Mais especificamente, a partir de 1979, quando o filósofo francês Jean-François Lyotard publica seu polêmico livro “A Condição Pós-Moderna”, onde a noção de Pós-Modernidade aparece pela primeira vez em uma obra filosófica. Ao introduzir o trabalho, Lyotard afirma o seguinte:

Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de “pós-moderna”. A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos. (LYOTARD, 2002, p. 15).

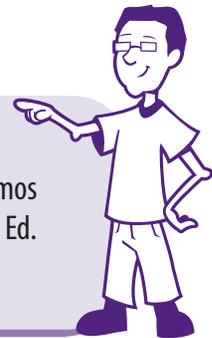
Esta crise dos relatos, citada por Lyotard, é um dos grandes motes da concepção de Pós-Modernidade. Enquanto a modernidade respaldava-se nas chamadas metanarrativas, a Pós-Modernidade vem sugerir justamente que estas são insuficientes e não se adéquam as características da contemporaneidade.

Metanarrativa

As metanarrativas da modernidade podem ser compreendidas como postulados que buscavam afirmar certezas no que se refere ao uso da razão, centralidade do homem, necessidade de método e experimentação científica e teorias comprováveis. São, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, “sistemas teóricos ou filosóficos com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social”. (SILVA, 2000, p. 78).

A ideia de Pós-Modernidade foi desenvolvida a partir das transformações ocorridas no âmbito das artes e arquitetura (especialmente nos anos 1950 e 1960) com o pós-modernismo. Este pode ser caracterizado por meio de suas críticas ao universalismo e ao racionalismo.

Para compreender as origens da ideia de pós-modernismo sugerimos a leitura de “**O que é pós-moderno**”, de Jair Ferreira dos Santos, Ed. Brasiliense, 1987.



Essas críticas foram ampliadas e incorporadas pela teoria social apresentando-se, de acordo com Jair Ferreira dos Santos, a partir de duas principais vertentes:

- a) Desconstrução dos princípios do pensamento ocidental: críticas aos conceitos de Razão, Sujeito, Ordem, Estado, Sociedade.
- b) Desenvolvimento de temas anteriormente desconsiderados em Filosofia: desejo, loucura, sexualidade, linguagem, poesia, sociedades primitivas, jogo, cotidiano. A incorporação de tais elementos possibilitaria novas

perspectivas sobre sujeito contemporâneo e suas possibilidades de ação em relação ao mundo (pós) moderno.

As metanarrativas começaram a ser consideradas, por alguns pensadores, insuficientes para a compreensão de uma sociedade em rápida transição, na qual o desenvolvimento da ciência, tecnologia, das redes de informação, do mundo globalizado colocavam em xeque os pressupostos modernos. Os pressupostos que anteriormente eram considerados certas tornavam-se fragmentados. Tornava-se imperativa uma reflexão sobre o mundo que se constituía a partir de então.

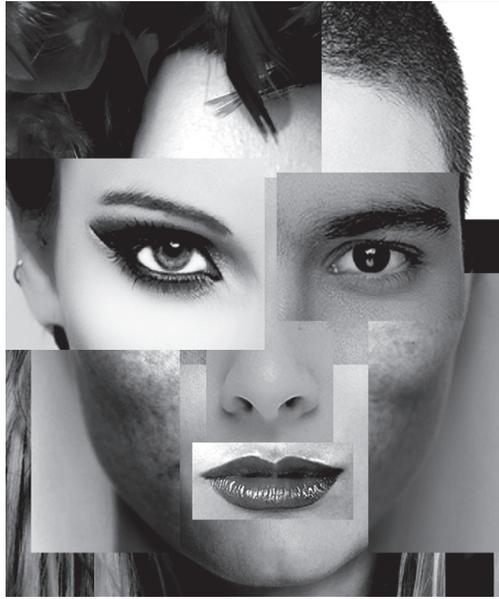
Entre os filósofos e pensadores que se lançaram a este desafio podemos citar: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Ernest Laclau, Anthony Giddens e David Harvey.

É importante pontuar que a concepção de Pós-Modernidade não é consensual e, portanto, gera desavenças no meio acadêmico. Entre os principais críticos da Pós-Modernidade podemos referenciar Fredric Jameson. Sua reflexão refere-se ao fator generalizante (e, portanto, incoerente) atribuído ao pensamento pós-moderno. Para ele a única possibilidade de unidade nesta corrente está na existência da modernidade como seu contraponto principal. Sugere que o mundo contemporâneo deve ser pensado através de problematizações socioeconômicas e culturais. Para tanto, indica o uso do conceito de **capitalismo tardio**.

O conceito de capitalismo tardio refere-se à terceira fase do capitalismo, posterior ao seu surgimento, desenvolvimento e fase de super produção. Esta terceira fase contemporânea é caracterizada pela expansão das multinacionais, pela globalização, consumo massificado, ascensão da tecnologia e exploração intensificada de recursos naturais. Para Jameson, as características da pós-modernidade podem ser consideradas como uma parte resultante do capitalismo tardio.



A Pós-Modernidade e as identidades culturais



Conforme você estudou, uma das características desse pensamento pós-moderno é a fragmentação. Fragmentação de narrativas, de certezas e de postulados científicos. Tais concepções possibilitaram a emergência de discussões que, até então, não costumavam receber atenção ou mesmo não tinham status de cientificidade. Uma dessas concepções foi a de **identidade cultural**. Para Stuart Hall, autor de “A Identidade Cultural na Pós-

Figura 4.1 - Olhares

Modernidade”, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

A discussão em torno das metanarrativas questiona vários pressupostos da modernidade e, entre eles, temos a noção de sujeito moderno. Este, conforme os pressupostos do iluminismo, era caracterizado como um indivíduo centrado, unificado, pleno de razão, consciência e ação. Com o advento da Pós-Modernidade, a sociedade e o indivíduo passaram a ser pensados de outra forma. No lugar da unidade, a fragmentação. No lugar da razão, o questionamento.

A noção de sujeito moderno ao qual nos referimos aqui é também conhecida por “sujeito cartesiano”. Este, supostamente descrito por Descartes, tem como elementos característicos o fato de ser racional, unificado, homogêneo, centrado, reflexivo, consciente. Possuía uma espécie de núcleo, o qual não seria modificado pela história ou pela sociedade.

Esta forma de se pensar o sujeito começou a ser questionada com a ascensão da psicanálise, em especial, com Freud e Lacan. Nesse momento o sujeito sofre um primeiro **descentramento**, uma alteração em sua estrutura conhecida. Ao invés de ser considerado consciente, agora é a existência do inconsciente que o caracteriza. O sujeito passa a ser compreendido através de um processo formativo, e não mais através de um núcleo ou essência.

As teorias **pós-estruturalistas** e perspectivas pós-modernas vão colocar em xeque definitivamente esta noção de sujeito. Um dos responsáveis por estes questionamentos é Michel Foucault, para quem o sujeito é construído através de práticas discursivas. Passa a ser compreendido, portanto, como um efeito daquilo que se diz sobre ele. É um produto histórico e social.

Estruturalismo e Pós-estruturalismo

Segundo Michel Peters, o estruturalismo francês se origina na linguística estrutural, desenvolvida por Ferdinand de Saussure e por Roman Jakobson. Estes concebiam a linguagem como um sistema de significação, vendo seus elementos de uma forma relacional.

O antropólogo Lévi-Strauss sugere, neste sentido, que as ciências sociais devem formular relações e que “novas perspectivas se abrem”, permitindo que o antropólogo estude sistemas de parentesco da mesma forma que o linguista estuda fonemas. Surge a antropologia estrutural.

Para Michel Foucault, as investigações estruturalistas convergiam em um único ponto: sua oposição à “afirmação teórica do primado do sujeito”.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. **É um movimento de pensamento** - uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática e crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes.

Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria Filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios - a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica. (PETERS, 2000).

Esses elementos implicaram em uma reflexão sobre o indivíduo, uma vez que se a sociedade não poderia ser pensada mais como unidade, tampouco o sujeito poderia ter estas características. Ao invés de tecer teorias acerca do que os sujeitos têm em comum, do que os une, entrou em pauta justamente o elemento contrário, ou seja, a diferença.

Diferenças culturais, diferenças étnicas, diferenças de gênero passaram a compor as novas concepções de identidade cultural que surgiam a partir de então. O sujeito passava a ser compreendido a partir das diferentes características históricas e sociais que o formava e com as quais se identificava.

Seção 2 - Pós-Modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade

Ao pensar em Filosofia da Educação como um ato reflexivo e, ao mesmo tempo, prático, que motiva a ação, surge-nos a pergunta: Como estas discussões sobre Pós-Modernidade incidem em nossa prática pedagógica? De que maneira as diferentes identidades dialogam ou entram em conflito no espaço escolar? Quais as principais temáticas engendradas pelos questionamentos considerados pós-modernos?

Entre os objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental encontramos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 66).



Mas, será que este posicionamento em favor da diversidade tem relação com as discussões da Pós-Modernidade?

Ao defender um posicionamento contra a discriminação cultural, social, religiosa, de sexo ou etnia, podemos perceber claramente que o texto dos PCNs engaja-se na opção pela diversidade. A questão é abordada como um compromisso a ser assumido pelas escolas através do respeito às diferenças. Estas não podem ser encaradas como obstáculos à ação educativa. Tal ponto é claramente abordado também em relação à eleição do termo “Pluralidade Cultural” como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa ideia de pluralidade é de suma importância por valorizar os diferentes elementos presentes na formação do Brasil, em especial a contribuição dos grupos indígenas e das populações africanas na definição de hábitos e culturas que foram incorporadas e consideradas como “brasileiras”. Além disso, os estudos regionais, também sugeridos pelos PCNs, atuam na construção, reconhecimento e valorização de identidades e diferenças.

A discussão de pluralidade cultural, do direito a diferença e respeito à diversidade está presente em diferentes temáticas características da contemporaneidade e estão cada vez mais presentes em nossa prática pedagógica. Falaremos de algumas a seguir.

O gênero na escola



Figura 4.2 - Les demoiselles d'Avignon, Picasso, 1907

Ao abordar a “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, os PCNs sugerem o uso do conceito de gênero como uma tentativa de desnaturalizar os comportamentos atribuídos ao feminino e masculino. Hierarquias baseadas na biologia, as quais muitas vezes eram utilizadas para determinar a superioridade do masculino sobre o feminino, seriam relativizadas.

Dessa forma, aquilo que antes era considerado uma verdade natural passaria a ser analisado como um processo de construção social.

Para a historiadora Joan Scott, a utilização do conceito de gênero é de fundamental importância uma vez que implica em:

Enfatizar os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento. (SCOTT, 1994, p. 25-26).

Os estudos de gênero provêm de uma série de lutas e movimentos em prol dos direitos das mulheres, como o sufrágio, desde fins do século XIX, as reivindicações por oportunidade de estudo e por acesso ao mundo do trabalho (de classe média, na maioria). Vale lembrar que no Brasil a mulher só conquistou o direito ao voto, sob o governo de Vargas, em 1932.

Ao longo da década de 60, ocorreu a consolidação do movimento feminista, quando preocupações políticas e sociais passaram a dividir espaço com construções teóricas. Neste período, os movimentos de liberação feminina ganharam mais amplitude com a revolução sexual e os movimentos juvenis contra diferentes formas de autoritarismo que ocorriam paralelamente. Os estudos direcionados à condição da mulher vão, a partir de então, se fundamentar no debate entre militantes do feminismo e seus críticos.

Tais discussões, que traziam muitas vezes por predicado o engajamento, direcionavam-se a problematizar a forma como determinadas características sexuais são representadas ou valorizadas visto que, segundo Guacira Lopes Louro (1977, p. 21), é aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é o feminino e o masculino.

O conceito de gênero vem, portanto, refutar o determinismo biológico e acentuar o caráter social de distinções anteriormente baseadas no sexo. As instituições e práticas que atuam sobre o sujeito são constituídas e constituem os mesmos, sendo assim, difundem discursos que regulam, normatizam, instauram e definem verdades. O gênero é, portanto, um elemento formativo do sujeito.

Neste sentido, ao exercitar o conceito de gênero em sua prática pedagógica, o educador se compromete a uma postura política, uma vez que a escola é um espaço de produção de diferenças. Essas diferenças produzidas no espaço escolar podem ser consideradas como um legado da escola moderna, que classificava, hierarquizava e ordenava crianças por suas idades, religião, grupo social e gênero. Tais distinções incidiam/em sobre os sujeitos em formação, conformando elementos de suas subjetividades.

É por isso que, segundo Louro (1997, p. 63), “nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos”. É tarefa do educador, portanto, adotar uma atitude reflexiva e desconfiada em relação aos elementos que se apresentam como naturais no que se referem aos papéis, atividades, brincadeiras e deveres atribuídos a meninos e meninas. Tanto os métodos de ensino quanto o material didático adotado podem ser seguramente considerados locais de construção das diferenças

de gênero. Torna-se indispensável, portanto, questionar o que é ensinado, o modo como é ensinado e, especialmente, os sentidos atribuídos ao que foi lecionado.

Identidades étnico-raciais e diversidade

Pelo tipo de coisa que aconteceu aquele dia na escola, eles já estavam no primeiro grau. Sem dúvida: estavam. Foi uma tarde, os dois brincavam com suas cores, quando o menino marrom misturou todas as tintas que tinha na caixinha de aquarela, todas as cores do arco-íris. E aí, sabe o resultado que deu? A mistura das cores todas deu um marrom. Um marrom forte como o do chocolate puro. O menino marrom olhou para aquela cor que ele tinha inventado e falou: “Olha aí, é a minha cor!”. (ZIRALDO, 1986).

Além das questões de gênero, a etnicidade também está presente quando nos referimos às identidades culturais coexistentes no espaço escolar e na prática educativa. O texto de Ziraldo, citado acima, publicado em 1986, pela editora Melhoramentos é, neste sentido, bastante elucidativo. “O menino marrom” descreve a relação de amizade entre um “menino marrom” e “um menino rosa”. Este relacionamento e o olhar infantil para determinados acontecimentos suscitam diversas discussões sobre questões de preconceito e diversidade.



Mas, como entender, afinal, a diversidade?

A ideia de diversidade pode ser melhor compreendida se pensarmos, a princípio, em Identidade e Diferença.



Figura 4.3 - Identities

Para entender o alcance do conceito de identidade, devemos compreendê-la como uma experiência histórica. Nessa experiência, na medida em que os sujeitos se identificam com determinados elementos histórico-culturais, aqueles que partilham elementos em comum passam a congrega a mesma identidade.

Um exemplo dessa forma de se compreender a identidade são os sentimentos nacionalistas: amar a pátria, conhecer o hino, a bandeira e se enquadrar dentro de determinadas características culturais congrega um grande número de pessoas dentro de uma unidade nacional: uma identidade. Essa forma de se compreender a identidade pode, porém, suscitar problemas uma vez que acaba transformando tais características em padrões. Aqueles que, eventualmente não se enquadrem nesses padrões estarão, automaticamente, excluídos de determinado grupo identitário. A identidade foi, em diferentes ocasiões, utilizada como justificativa de opressão da diferença.

Refleta sobre esta questão!

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Nazismo, representado por Adolf Hitler, partia de um pressuposto de raça pura: a Raça Ariana. Para que a Alemanha fosse uma nação forte, acreditavam que todos os cidadãos que não correspondessem às características arianas, não deveriam fazer parte da nação. Para tanto, milhares foram levados aos campos de concentração e exterminados, em nome da tentativa de construção de uma raça pura e identidade única. Você consegue pensar em exemplos similares? Registre-os abaixo.

Nos últimos anos, o termo identidade vem sendo utilizado no plural, na tentativa de dar visibilidade à existência de diferentes características identitárias dentro de um mesmo grupo. Ao invés de valorizar exclusivamente o que as pessoas teriam em comum, são as diferenças que passam a ser ressaltadas como características dos sujeitos.



Mas, por que as diferenças começaram, repentinamente, a ganhar espaço e visibilidade nas discussões ligadas a educação?

A partir da década de 1990, leis que incentivavam a permanência das crianças na escola e a expansão do ensino tornaram imperativa a convivência de diferenças socioculturais em um mesmo espaço: o espaço escolar. Neste, o “mito da democracia racial”, que prega a convivência harmônica e respeitosa de diferentes “raças” – conforme anunciado por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” - é colocado em xeque.

Tal constatação é facilmente percebida, quando dentre as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação encontramos a seguinte: “Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-série, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.”(PNE, 2010-2020).

Ora, se oportunidades, respeito e atenção educacional para aqueles que são enquadrados dentro do que se chama diversidade ainda é uma meta, isso significa que a convivência harmônica e respeitosa ainda não foi atingida. Além disso, a referência às contribuições dos povos afrodescendentes, indígenas e imigrantes ainda é bastante restrita nos livros e materiais didáticos. Podemos perceber, dessa forma, que a construção cultural desenvolvida durante os anos de escolarização são, muitas vezes, excessivamente europeizados, contrário, portanto à ideia de democracia racial.



A discussão sobre diversidade não se refere unicamente às etnias, mas aspectos religiosos e culturais também são definidores identitários de suma importância tanto para o sujeito quanto para o grupo social ao qual este pertence.

Ao pensarmos a diversidade em âmbito teórico, é importante referenciar os Estudos Multiculturalistas. O multiculturalismo tem sua origem nos EUA, em fins do século XIX, porém sua propagação ocorreu em meados do século XX. A difusão desta corrente de pensamento se deu através de conflitos étnico-raciais, políticos e sociais. Um dos principais objetivos era a necessidade de

reconhecimento das diferentes culturas. Tais discussões tinham como eixos norteadores especialmente o combate ao racismo e as lutas por direitos sociais.

De acordo com Maria José Albuquerque da Silva, doutora em Educação da Universidade do Ceará, o Multiculturalismo pode ser compreendido como uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural. Não deve ser pensado, portanto, fora de seus contextos de lutas. Além disso, questiona os métodos de construção do conhecimento e as formas através das quais estes são transmitidos nas instituições escolares.

Entre os pensadores que, de alguma forma, representam o pensamento multiculturalista, podemos referenciar Stuart Hall e Peter McLaren, cujos trabalhos referem-se diretamente às diferenças culturais e suas implicações político-sociais.

Em um momento em que o niilismo e o desespero começam a impor sua própria inevitabilidade, é preciso construir uma contra-memória, um contra-discurso, uma contra prática de libertação. É um tempo que nos chama a refletir sobre a forma como nós, na condição de trabalhadores da cultura, fomos inventados pela cultura ocidental, dentro de um processo de colonização e de formação do euro-centrismo. (PETER McLAREN, 2000, p. 53).

Seção 3 – Educação e mídias: um olhar filosófico

[...] televisores, videotapes, videodiscos, videogames, videocassetes, telas de computador, monitores digitais de todo tipo, sempre em fluxo, selecionados por vontade ou capricho, suplementados por palavras, números, frases, fragmentos, todos passando por telas que num único minuto podem exibir mais quadros que uma casa holandesa próspera do século XVII comportaria no decorrer de anos. (GITLIN, 2003, p. 25).

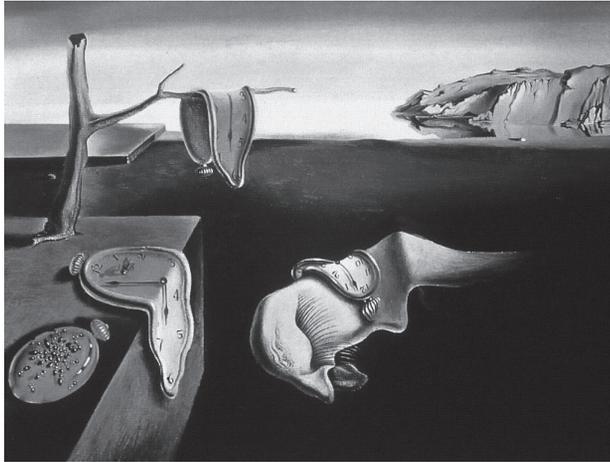


Figura 4.4 - Persistência da memória, Salvador Dali (1931)

Vivemos em um mundo veloz, onde o tempo se esvai conforme o famoso quadro de Salvador Dali. A velocidade de acesso às informações parece muitas vezes maior que aquela que possuímos para interpretá-las, compreendê-las e relacioná-las com outros elementos aos quais temos acesso. Informações do mundo todo são compartilhadas e divulgadas, fazendo com que a ideia de novidade precise ser repensada. Vivemos em uma sociedade de imediatismo crescente e necessidade de realizações momentâneas. Esses elementos adentram o espaço escolar e fazem parte do cotidiano de alunos cuja geração está imersa nessas multimídias.

Precisamos, portanto, desenvolver as habilidades e competências necessárias para atuar nesta **Sociedade de Rede** e na **cibercultura**, onde assistimos a virtualização de fronteiras geográficas e a emergência de novas formas de relacionamento, novos espaços de sociabilidades e novas formas de ensinar!



Para Pierre Levy, a cibercultura é:

“o conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LEVY, 1999, p. 17). O ciberespaço, por sua vez, se refere ao conjunto de redes virtuais nos quais circulam diversos tipos de informações.

O sujeito da cibercultura é, portanto, ativo em suas escolhas no que se refere ao que quer saber, ver e ouvir. O acesso a informação é extremamente rápido e facilitado, ao mesmo tempo em que estas informações provem de inúmeras fontes nem sempre confiáveis. É papel do professor, auxiliar a utilização desses recursos e propiciar o desenvolvimento do educando de forma consciente, em relação ao que as multimídias e as hipertextualidades podem oferecer. Essa atuação é de suma importância para que o aluno não se perca em um mar de informação e possa, efetivamente, ser protagonista de seu processo de construção do conhecimento.

Pensar na utilização das mídias e tecnologias na educação nos leva, em um primeiro momento, à década de 70, quando a ascensão e imposição do ensino tecnicista, sem a devida discussão sobre a utilização de recursos tecnológicos em ambientes pedagógicos, gerava desconforto em relação às possibilidades das multimídias. Além disso, o investimento em tecnologias era irrisório, limitando-se a alguns colégios expoentes, tais como: as escolas técnicas e o “glorioso” Pedro II. Na época, as tecnologias aplicadas ao ensino eram olhadas com desconfiança pelo receio de que poderiam substituir o professor em sua função ou que não acrescentariam conteúdos efetivos a prática educativa. Esses elementos fizeram com que o entusiasmo pela inovação fosse metodicamente cerceado.

Apenas a partir da década de 90, é possível perceber um olhar mais significativo para o uso das tecnologias no espaço educativo. As tecnologias passaram a representar uma inovação ao mediar a prática pedagógica e possibilitar a ampliação de funções cognitivas. Isso não representou um total engajamento ao uso das tecnologias na educação. A resistência à utilização das mídias continuou – e continua – bastante presente.

Bachelard, no primeiro quartel do século XX, já anunciara semelhante resistência, argumentando que a mesma se converteria em um obstáculo epistemológico. É como um contra-pensamento conflitivo. Uma inércia vivenciada durante o processo de aprendizagem. Tal inércia, fruto de inseguranças, na maioria das vezes, é gerada pelo saber prévio, como uma forma de defesa e garantia. A novidade – neste caso, a utilização das mídias e tecnologias – representa um elemento desestabilizador

do conhecimento outrora construído e, sendo assim, acaba por ser refutada.

As tecnologias digitais possibilitam a reconstrução de uma nova cartografia espaço-tempo. Elas não fornecem apenas o acesso rápido às informações como também propõem interações com diferentes pessoas, em diferentes lugares. Para Pierre Levy, a internet (desde que se tenha acesso a ela) oportuniza uma ampla democratização da informação, afinal sua pluralidade e diversidade são ilimitadas. Fazem-se presentes atualmente tanto nas esferas da vida cotidiana quanto nas atividades de ensino-aprendizagem. As TICs (tecnologias de informação e comunicação) não devem ser encaradas como ferramentas redentoras da educação, uma vez que são as pessoas que devem dar sentido às informações.

Refleta sobre esta questão!

Registre, em um pequeno parágrafo, como você utiliza as tecnologias de informação e comunicação em seu cotidiano. Quais sites visita? A internet é uma ferramenta de estudo para você?

Além da incorporação das tecnologias ao ensino presencial, não podemos olvidar o quão significativas e facilitadoras são para o desenvolvimento do Ensino a Distância. Essa modalidade, que já existe há muito tempo e se desenvolvia por meio de correspondências, é potencializada através das multimídias.

A facilidade de acesso a informação (conforme dito anteriormente) somados a possibilidade de comunicação, interação e contato entre professores, tutores e alunos fazem com que a modalidade esteja em plena ascensão, possibilitando e democratizando, na medida do possível, o acesso a educação formal.

Certamente que as estruturas tradicionais de ensino centralizadas na figura do professor, como mantenedor do conhecimento, acaba trazendo empecilhos para a funcionalidade desses meios midiáticos.

Segundo o especialista em ensino presencial e a distância José Manuel Moran:

Mesmo com tecnologias de ponta, ainda temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na educação dependem, mais do que das novas tecnologias, de termos educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos. São poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver. (MORAN, 2007).



Nessa sociedade, que chamamos de globalizada, as novas TICs possibilitam autonomia, interatividade, criatividade e outros elementos que podem contribuir com o processo educativo. Para tanto é necessário que se discuta e reflita sobre as possibilidades

de uso, sem, no entanto limitar a educação às mesmas. É papel das instituições e, especialmente, dos sujeitos ligados à prática pedagógica, romper obstáculos possibilitando assim um maior equilíbrio nas relações estabelecidas com a tecnologia e as possibilidades que esta tem a oferecer.



Síntese do capítulo

- » A Pós-Modernidade é a designação atribuída ao período no qual vivemos. É caracterizado pela velocidade dos acontecimentos e informações, pela globalização, pela diversidade cultural, religiosa e de gênero. As dificuldades em analisá-la devem-se, entre outros fatores, por não termos distanciamento temporal, afinal se trata do período contemporâneo.
- » Atualmente, estudamos os sujeitos a partir do conceito de identidades culturais. Isso significa um sujeito heterogêneo, o qual se reconhece com inúmeros elementos e, dessa forma faz com que a sociedade moderna seja, igualmente heterogênea.
- » Entre as formas de abordar esta heterogeneidade em sala de aula, temos as noções de diversidade e do multiculturalismo, que permitem valorizar as diferenças em sala de aula, fazendo delas um elemento de construção do conhecimento.
- » As novas tecnologias são características da sociedade contemporânea e, com a devida reflexão, podem ser utilizadas em prol de uma proposta pedagógica inovadora e dialógica.

Você pode anotar a síntese do seu processo de estudo nas linhas a seguir.



Atividades de aprendizagem

1. A partir da leitura e reflexão sobre o capítulo que acabamos de estudar, monte estratégias de aulas sobre os temas Gênero ou Diversidade Cultural. Como você abordaria esses temas e como utilizaria o suporte das tecnologias nessa atividade? Descreva abaixo suas ideias.

2. Muito se tem falado a respeito do desinteresse dos alunos de Educação Básica sobre os conteúdos ministrados em sala de aula. Algumas pessoas afirmam que a utilização das multimídias é uma forma de cativar e ganhar a atenção dos estudantes. Você concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta.



Aprenda mais...

Livros:

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Rio de Janeiro: Papyrus, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

Para a discussão sobre multiculturalismo na escola sugerimos o filme:

- » **Entre os muros da Escola** (Sony Pictures Classics/Imovision, 2007).
Direção: Laurent Cantet.



Considerações finais

Caro(a) estudante!

Estamos chegando ao final de nosso trajeto pela Filosofia da Educação. Além de entrar em contato com diferentes pensadores, modelos de racionalidade e de projetos para a educação, esperamos que você possa experimentar a prática filosófica. A Filosofia, muito mais que um exercício de reflexão, é uma forma de perceber e atuar no mundo. É uma leitura diferenciada, problematizadora, repleta de contradições. Um caminho de pequenas revoluções cotidianas.

A prática pedagógica torna-se muito mais rica e produtiva quando temos a concepção de que tudo o que acontece ao nosso redor pode ser questionado, repensado e transformado. Daqui resulta o salto qualitativo da prática em práxis social comprometida. Esta, aliás, é uma das grandes responsabilidades daqueles que se dedicam à educação. A possibilidade de transformação e atuação no sentido de auxiliar a construção de um mundo mais justo, ético e igualitário.

Como se pode perceber ao longo do Caderno Pedagógico estudado, alguns pensadores, ideias e temáticas carecem de aprofundamento, por isso o ambiente virtual oportunizará maior dialogicidade e colaborará no aprofundamento dos seus estudos, por meio de fóruns, chats, biblioteca, midiateca e outras ferramentas de interação.

Esperamos que a companhia de Sócrates, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Kant, Rousseau, Marx e tantos outros tenham apresentado a você diferentes formas de se pensar e posicionar no mundo em que vivemos e que as aprendizagens e discussões propostas possam acompanhá-lo ao longo de sua jornada acadêmica e profissional.

Bons Estudos,

Professores Caroline Jaques Cuba e Lidnei Ventura



Conhecendo os professores

AUTORES

Caroline Jaques Cubas

Possui graduação em História pela Universidade do Vale do Itajaí (2002), especialização em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006) e mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, nas discussões que se referem às questões de identidades e etnicidades. Atua principalmente nos seguintes temas: religiosidade, corpo, subjetividades. Apresenta grande interesse por aspectos teóricos e metodológicos do fazer historiográfico assim como seus possíveis entrecruzamentos com Literatura e Filosofia. Atualmente é professora colaboradora do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, ministrando as disciplinas de Filosofia da Educação e História da Educação.

Lidnei Ventura

Possui graduação em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Especialização em Alfabetização pela UDESC e Mestrado em Educação e Cultura pela UDESC (1999). Trabalha como Orientador Educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis, desde 1994. Atuou como professor titular da Universidade do Vale do Itajaí, no curso de graduação em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, de 2002 a 2005. Atuou como colaborador no curso de Pedagogia Magister do Centro de Ciências da Educação e no Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância (UDESC). Trabalhou em cursos de especialização na área da educação na UDESC e CESUSC. Atuou como Consultor Geral na Rede de Educação de Jovens e Adultos do município de Palhoça em 2007. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores e produção de material didático em Educação Presencial e a Distância, atuando desde educação infantil, ensino fundamental e superior, principalmente nos seguintes temas: Educação, Pedagogia, Epistemologia, Didática, Alfabetização, Ensino-aprendizagem e Concepções pedagógicas. Atualmente é professor colaborador do Centro de Educação a Distância – CEAD, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, ministrando as disciplinas de Filosofia da Educação e Organização e Gestão da Escola Brasileira.

PARECERISTA

Sergio Sell

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura (1999) e Bacharelado (1995) – e mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Atualmente é professor da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) com atuação na modalidade presencial (desde 2000) e no ensino a distância na UNISUL Virtual (desde 2005). Atua também como professor efetivo da rede pública estadual na disciplina de Filosofia para o ensino médio. Na modalidade presencial leciona disciplinas de Filosofia (Filosofia, Ética, Filosofia da Ciência, Lógica) e de aspectos metodológicos e textuais da redação científica (Ciência e Pesquisa, Leitura e Produção Textual, TCC), além de orientar estágios e monografias nos cursos de Pedagogia e Filosofia. No ensino a distância, atua como conteudista de materiais didáticos para EaD e como professor/tutor de disciplinas nesta modalidade (Filosofia antiga, metodologia da investigação filosófica e Lógica). No ensino médio, leciona a disciplina de Filosofia e coordena um grupo local de discussões sobre metodologia do ensino das ciências humanas e elaboração de materiais didáticos para ensino médio. Atuou como professor substituto no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (1998-1999), como professor horista no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (2000-2003) e também no Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (2010).

Comentários das atividades

Capítulo 1

1. O conhecimento filosófico, segundo o professor Dermeval Saviani tem como característica ser rigoroso, radical e de conjunto. Explique brevemente a importância desses três conceitos relacionando-as com o conhecimento do senso comum.

O conhecimento filosófico é rigoroso por se tratar de uma forma sistemática de pensar, pressupondo também um método de organização e exposição das ideias. É radical porque vai à raiz, aos fundamentos de determinado conceito. E é de conjunto porque aspira à universalidade, ou seja, à totalidade, relacionando os fenômenos entre si e estes com a realidade humana. O senso comum, por sua vez, situa-se no âmbito da opinião particular ou evoca tradições ou crenças, não se constituindo como um sistema explicativo do homem ou da realidade humana.

2. Como podemos desenvolver trabalhos em sala de aulas que estejam de acordo com as tendências atuais da filosofia da educação? Que temáticas devem ser privilegiadas e por quê?

Nessa questão, você deve refletir sobre a contemporaneidade e relacioná-la às temáticas de identidades e diversidade, as quais muitas vezes não são contempladas em materiais didáticos ou mesmo em planos de ensino.

Capítulo 2

1. Como é longo este capítulo, sobretudo por consubstanciar as principais correntes filosóficas e pensadores que estão nas bases da racionalidade ocidental, e principalmente para sistematizar melhor suas contribuições, sugerimos a elaboração de um quadro conceitual contendo a tendência filosófica estudada, o período histórico e as ideias principais. Abaixo postamos um quadro referencial:

PERÍODO HISTÓRICO	CORRENTE/PENSADOR	IDEIAS PRINCIPAIS

Sugerimos que o quadro seja iniciado com o conhecimento mítico, passando pelos filósofos pré-socráticos, em bloco, e detalhando as ideias dos filósofos clássicos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Em seguida, o quadro continua detalhando as correntes do helenismo e termina com o pensamento filosófico medieval de Santo Agostinho e São Tomaz de Aquino.

Capítulo 3

1. Aponte os principais pensadores modernos e relacione suas contribuições na reflexão sobre a educação.

Nessa questão, você deve procurar os filósofos citados ao longo do capítulo e destacar o que cada um deles pensava a respeito da Educação. Pense que estas reflexões sempre estão relacionadas com o período vivido pelo filósofo em questão.

2. De que forma a Filosofia da Práxis auxilia na compreensão do ato educativo como uma prática transformadora?

Ao aplicar as categorias da Filosofia da Práxis ao ato educativo, busca-se a totalidade dos fenômenos que condicionam esse fenômeno e principalmente seus agentes. Nesta complexa rede de relações, o educador é um sujeito cujo agir é teórico-prático, ou seja, por mais que não se dê conta dos fundamentos que norteiam sua ação, não deixa de expressar, pela sua prática, determinada teoria. Estando consciente dos pressupostos teórico-práticos que norteiam sua ação educativa, a ação pedagógica pode se converter em prática transformadora na medida em que explicita as contradições sociais postas no modelo social.

Capítulo 4

1. A partir da leitura e reflexão sobre o capítulo que acabamos de estudar, monte estratégias de aulas sobre os temas Gênero ou Diversidade Cultural. Como você abordaria esses temas e como utilizaria o suporte das tecnologias nessa atividade? Descreva abaixo suas idéias.

Neste momento, você deve estruturar um plano de aula que aborde um dos temas propostos. Lembre de indicar o tema escolhido, o objetivo, os conteúdos possíveis e os encaminhamentos para o desenvolvimento destes conteúdos. Durante os encaminhamentos, tente incorporar o suporte das tecnologias em algum momento de seu planejamento.

2. Muito se tem falado a respeito do desinteresse dos alunos de educação básica sobre os conteúdos ministrados em sala de aula. Algumas pessoas afirmam que a utilização das multimídias é uma forma de cativar e ganhar a atenção dos estudantes. Você concorda com esta afirmação? Justifique sua resposta.

Essa questão parte de um posicionamento pessoal. Seja qual for, é de suma importância que você construa seu argumento a partir do que foi estudado ao longo do capítulo 4.



Referências

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERY, Maria Amália (Org.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

ARANHA, M. L. de Arruda; MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **A Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNEL, Pierre (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CHÂTELET, F. (Dir.). **História da filosofia: idéias, doutrinas**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

CHATELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Emile Noel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DEON, Everson et al. **Filosofia Moderna e Contemporânea**. Caderno Pedagógico II - Curso de Pedagogia a Distância. 3 ed. Florianópolis: UDESC, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultura, 1973

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. **Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

DIMENSTEIN; STRECKER; GIANANTI. **Dez Lições de Filosofia para um Brasil Cidadão**. São Paulo: FTD, 2003.

DURANT, Will. **História da filosofia**: a vida e as idéias dos grandes filósofos. Trad. Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FERREIRA, Sueli. O professor e a prática dialógica: um foco na construção do sentido funcional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba: Uniube, v.3, n. 8, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Manole, 2003.

_____. **O que é filosofia da educação?** São Paulo: DP&A, 2002.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GILLES, Thomas Ranson. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GITLIN, Todd. **Mídias sem Limite**. Tradução de Maria Beatriz de Medina – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da educação. **Educação e Pesquisa** - USP, São Paulo, v. 32, n.3, p. 589-606, set./dez. 2006.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 11 ed. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção prazer em conhecer).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HALL, Stuart. **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1971.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 2002. Disponível em: <<https://www.ead.ufrgs.br/rooda/biblioteca/abrirArquivo.php/turmas/9281/materiais/11151.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

KECHIKIAN, A. (Org.). **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento filosófico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARIAS, Julian. **Aristóteles**. Tradução de Elie Chadarevian. Madri, 1999/2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/jmarist.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O 18 brumário de Louis Bonaparte**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Rio de Janeiro: Papirus, 2007.

MORANDI, Franc. **Filosofia da Educação**. Bauru: Edusc, 2002.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade**: a França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Outro Portugal Blog. Portugal. Disponível em: <<http://umoutroportugal.blogspot.com/2010/06/acho-que-na-sociedade-actual-nos-falta.html>>. Acesso em: 1 dez.2010.

PESSOA, Fernando. **Obras Completas de Fernando Pessoa**. Lisboa: Ed. Ática. 1942.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Atena Editora, 1956.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RORTY, Richard. **The Linguistic Turn**: Essays in Philosophical Method. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Coleção Contemporânea. 11 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

_____. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÊNECA. **Medéia, Hélvia, Tranquilidade da alma, Apokolokyntosis**. Estudo introdutório, notas e tradução de G. D. Leoni. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SCOTT, Joan. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Busca do Sentido da Formação Humana: Tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa** - USP, São Paulo, v. 32. n.3. p. 619-634, set./dez. 2006.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n.45, jan./mar., 1990.

SCHELER, Max. **Da essência da filosofia**. Disponível em: <www.lusosofia.net/textos/scheler_max_da_essencia_da_filosofia.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2011.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano 1, n.1, 2008.

SILVA, Janice Miot; NESI, Maria Juliani. **Filosofia: de suas origens gregas ao renascimento**. Caderno Pedagógico I - Curso de Pedagogia a Distância. Florianópolis: UDESC, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O Sujeito da Educação: estudos foucautianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Nietzsche e a reversão do platonismo**. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/245712938/8c2a9836/Nietzsche_e_a_reverso_do_plato.html>. Acesso em: 1 dez. 2010.

VOLTAIRE. **Cândido**. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 2000.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

Referências das figuras



Figura 1.1 - Pág. 21

O Pensador, de Auguste Rodin (1840-1917)

Fonte: Disponível em: <<http://www.sxc.hu/photo/455452>>.

Acesso em: 13 jun. 2011.

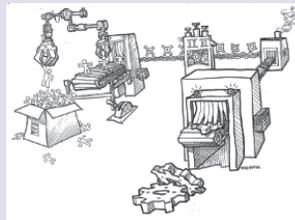


Figura 1.2 - Pág. 32

Charge: Educação Bancária

Fonte: Disponível em: <<http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.html>>. Acesso em: 01 fev. 2011.



Figura 1.3 - Pág. 35

O Pensador

Fonte: Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/uploads/banco/multiplas/1244587681_1228326768_h11.jpg>

Acesso em: 13 jun. 2011.



Figura 2.1 - Pág. 54

Mapa da Grécia clássica

Fonte: Equipe CEAD 2011



Figura 2.2 - Pág. 56

Parmênides e Heráclito

Fonte: adaptado de <http://www.siasatema.com/Images/News/Larg_Pic/21-1-1390/IMAGE634381115506780596.jpg> e de <http://filosofiadoveritas.files.wordpress.com/2011/04/fdias_1.jpg>. Acesso em: 1 dez. 2010.



Figura 2.3 - Pág. 61

Louis David, 1787. Óleo sobre tela, 130 x 196 cm, Metropolitan Museum of Art, New York

Fonte: Disponível em: <http://polyphrenia.blogspot.com/2006/11/morte-de-scrates_26.html>. Acesso em: 1 dez. 2010.



Figura 2.4 - Pág. 64

Conhecete a ti mesmo

Fonte: Disponível em: <<http://revistatpm.uol.com.br/revista/71/colunas/aqui-agora.html>>. Acesso em: 1 dez. 2010.



Figura 2.5 - Pág. 68

Escola de Atenas

Fonte: Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/Rafael_-_Escola_de_Atenas.jpg>. Acesso: 1 dez. 2010.



Figura 2.6 - Pág. 69

Platão e Timeo

Fonte: Disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/98/Sanzio_01_Plato_Aristotle.jpg>. Acesso em: 1 dez. 2010.



Figura 2.7 - Pág. 93

Regime feudal

Fonte: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_7u399TXmUbl/S9hulO56g9I/AAAAAAAAAAc/2pRaWle0bDI/s1600/feudo-des.jpg>. Acesso em: 01 fev. 2011.



Figura 3.1 - Pág. 100

O homem vitruviano, desenho feito por Leonardo Davinci por volta de 1490

Fonte: Disponível em: <<http://www.chazit.com/images/vitruviano.jpg>>. Acesso em: 1 dez. 2010



Figura 3.2 - Pág. 104

Erasmus, Rabelais e Montaigne

Fonte: Erasmus <<http://www.filosofia.com.br/figuras/biblioteca/Erasmus%20de%20Roterda.jpg>>

Rabelais <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/8d/Francois_Rabelais_-_Portrait.jpg/250px-Francois_Rabelais_-_Portrait.jpg>

Montaigne <http://www.henriiv.culture.fr/medias/communs/images/grand_format/1/390_4.jpg> Acesso em: 13 jun. 2011



Figura 4.1 - Pág. 136

Olhares

Fonte: Equipe CEAD 2011



Figura 4.2 - Pág. 140

Les demoiselles d'Avignon, Picasso (1907)

Fonte: <http://www.moma.org/collection_images/resized/271/w500h420/CRI_151271.jpg> Acesso em: 13 jun. 2011



Figura 4.3 - Pág. 145

Identidades

Ilustração de Filipi Amorin



Figura 4.4 - Pág. 147

Persistência da memória, 1931

Fonte: Disponível em: <http://www.authenticociety.com/Images/Atoms/Art/Painting/persistence_of_memory_dali_lowrestres.jpg>. Acesso em: 13 jun. 2011.