



Ciências

Biológicas



Cadernos CB Virtual 2

❖ Rafael Angel Torquemada Guerra (Org.)

❖ Amélia Iacona Kanagawa ❖ Creusoni Figueredo dos Santos

❖ Fabiana Sena da Silva ❖ Frederico Barbosa de Sousa

❖ Gilmara Alves Cavalcanti ❖ Jorge Adriano Lubenow

❖ Marcio Bernardino da Silva ❖ Maria Alice Neves

❖ Roberto Menezes



**Universidade Federal da Paraíba
Universidade Aberta do Brasil
UFPB VIRTUAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS À DISTÂNCIA**

Caixa Postal 5046– Campus Universitário - 58.051-900 – João Pessoa

Fone: 3216-7838 e 8832-6059

Home-page: portal.virtual.ufpb.br/biologia

UFPB

Reitor

Rômulo Soares Polari

Pró-Reitor de Graduação

Valdir Barbosa Bezerra

UFPB Virtual

Coordenador

Renata Patrícia Jerônimo Moreira

Edson de Figueiredo Lima Junior

Centro de Ciências Exatas e da Natureza

Diretor

Antônio José Creão Duarte

Departamento de Sistemática e Ecologia

Chefe

Juraci Alves de Melo

**Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas à Distância**

Coordenador

Rafael Angel Torquemada Guerra

Coordenação de Tutoria

Diego Bruno Milanês Lopes

Coordenação Pedagógica

Isolda Ayres Viana Ramos

Coordenação de Estágio

Paulo César Geglio

Coordenação de TCC

José Vaz Neto

Apoio de Designer Instrucional

Luizângela da Fonseca Silva

Artes, Design e Diagramação

Romulo Jorge Barbosa da Silva

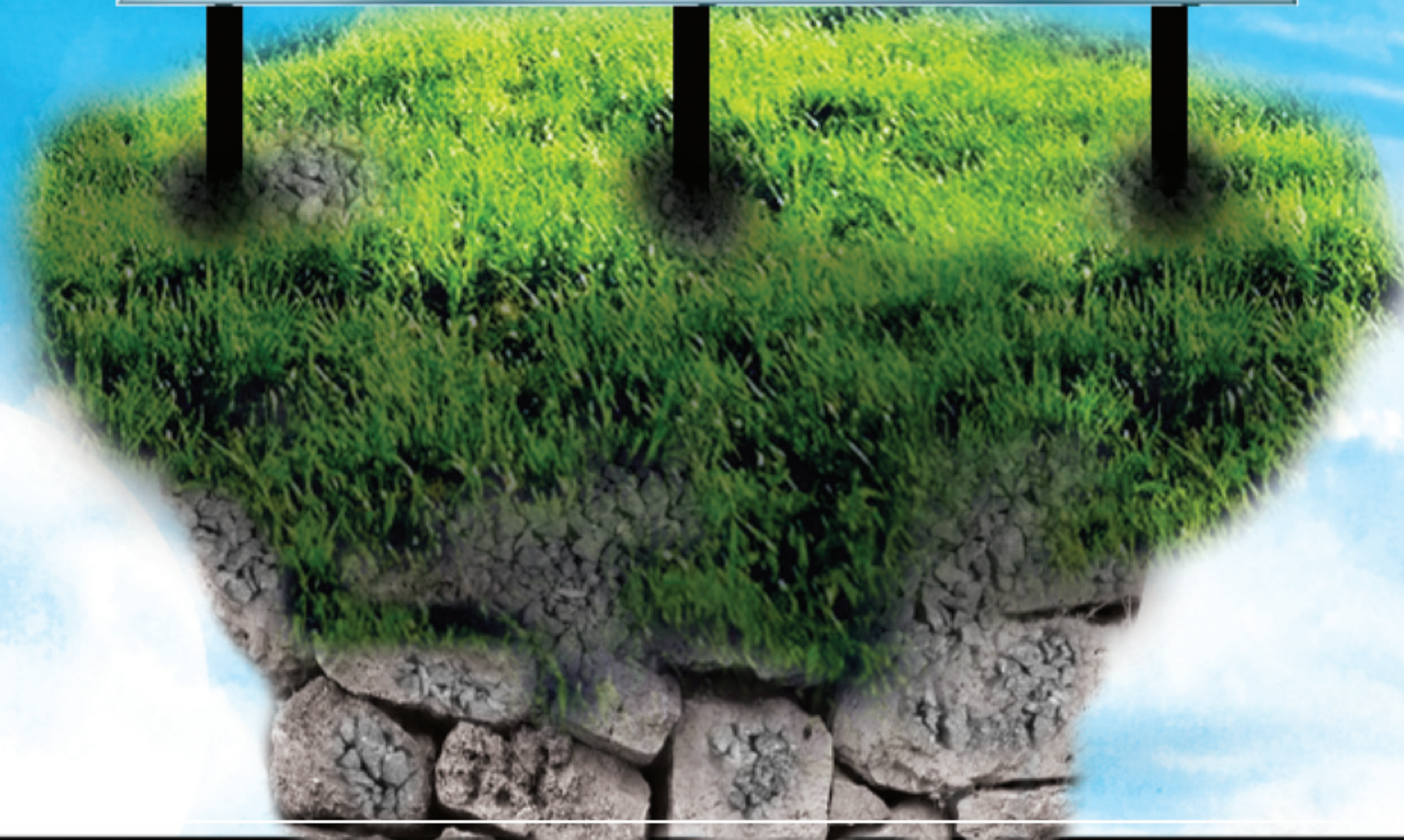
Apoio Áudio Visual

Edgard Adelino Ruiz Sibrão

C 569 Cadernos Cb Virtual 2 / Rafael Angel
Torquemada Guerra ... [et al.].-
João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.
610p. : Il.
ISBN: 978-85-7745-902-5
Educação a Distância. 2. Biologia
I. Guerra, Rafael Angel Torquemada.
UFPB/BC CDU: 37.018.43

Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação

Jorge Adriano Lubenow



FUNDAMENTOS ANTROPO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO
Jorge Adriano Lubenow

UNIDADE 1
FILOSOFIA, ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

1. DO QUE TRATA A FILOSOFIA?

Muitas são as imagens ou representações populares recorrentes acerca da Filosofia e do filósofo: “Para que serve a filosofia?” “Qual a utilidade da filosofia?” “O que posso fazer com a filosofia?”. No entanto, para responder estas questões, preciso saber o que é/do que trata a filosofia. Para dificultar menos, começo explicando, comparativamente, o que a filosofia não é:

- Não é senso comum (baseado na opinião: “eu acho que”); não se baseia na autoridade do senso comum (considerado como “consenso geral”);
- Não é religião, baseada no mistério e na crença;
- Não é conhecimento científico; não é ciência (não é conhecimento prático);
- Não é mitologia.

1.1 Do que trata o conhecimento leigo/Senso comum?

Baseado no “ACHO”. Também denominado de “conhecimento empírico”, “conhecimento vulgar”, “conhecimento ingênuo”, “senso comum”, “popular”, “opinião”, “doxa”. Antes de conhecermos as coisas pelo conhecimento científico (causa) ou filosófico (reflexão), conhecemo-las de modo vulgar, imperfeito. (Catalogar: algumas certezas que formam nossa vida e o senso comum da sociedade, transmitidas de geração em geração). Com isso, passamos a interpretar a realidade que nos cerca (acontecimentos, fatos...), formando uma visão de mundo.

Certezas do senso comum são opiniões baseadas em hábitos, tradições; são dados empíricos espontâneos. É um conhecimento adquirido pela experiência, ocasional, ametódico, assistemático, particularizado, de maneira fragmentária, para atender às necessidades do dia-a-dia. Distingue o certo do errado, o verdadeiro do falso, sem a preocupação (filosófica) de investigar o que é o certo, o que é a verdade.

Conhecimento vulgar ou senso comum: é constituído de simples opiniões e crenças, mais ou menos bem fundamentadas, mas que tem um núcleo sólido de justificação e fundamentação (verdade=certeza). Estas certezas pertencem ao domínio do senso comum, pois são tiradas (concluídas) imediatamente das crenças ou explicações próximas dos fatos primeiros apreendidos pela inteligência. Mas, os homens não sabem dar razões dessas certezas; explicar porque as possuem.

O senso comum é um juízo natural e primitivo da razão humana, imperfeito em seu modo de ser (é como uma “filosofia embrionária”). Fonte: opiniões, crenças comuns (“crença geral”),

hábitos, tradição, autoridade... Este conhecer as coisas superficialmente não é conhecimento, é apenas opinião. Nesse sentido, é um conhecimento sem a preocupação crítica. O conhecimento leigo não questiona, não analisa, não procede com vigor de método ou de linguagem, de aceitação passiva. Gera certezas ingênuas, e não demonstrativas. Conhece o fato em sua aparência.

Exemplos:

- Mulher que já teve filhos dá receitas infalíveis para principiantes;
- Qualquer pessoa com dor de cabeça conhece um comprimido eficaz, de alívio (mas ignora a composição do comprimido, a natureza da dor de cabeça, a forma de atuação do medicamento);
- Receitas homeopáticas (chás, ervas naturais), mas desconhece o funcionamento do organismo;

1.2 Do que trata o Conhecimento Teológico ou Religioso?

Baseado na “CRENÇA”. Também denominado de conhecimento religioso, é revelado pela fé divina ou crença religiosa. Não pode, por sua gênese, ser confirmado ou negado. Lida com o mistério (e não a certeza). Diante do mistério, aceita explicações de alguém que já tenha desvendado o mistério (o representante de Deus, o intérprete ou tradutor da mensagem aqui na terra) e que implica uma atitude de fé. É doutrina. É dogmático. Vale o argumento da autoridade (Papa, Bispo, padre...).

“Conhecimento revelado e aceito pela fé” significa: não mediante o auxílio de sua inteligência e razão, mas mediante aceitação dos dados da revelação divina, feita por alguém, representante de Deus. Quem recorre à fé para solucionar um problema, e não questiona a validade de seu proceder, possui, de certo modo, uma filosofia. Tal pessoa apóia sua alegação numa doutrina metafísica, mas expressa essa doutrina *dogmaticamente*, ou seja, tal doutrina não é, para ela, nem a conclusão de um argumento embasado nem o resultado de especulação metafísica. É simplesmente uma idéia aceita, que tem o mérito intelectual de produzir respostas a quebra-cabeças metafísicos, mas com a peculiar desvantagem de não acrescentar qualquer autoridade àquelas respostas que não esteja contida na suposição dogmática original.

“Fé” significa: aceitar a verdade, venha de onde vier. Ao contrário do pensamento científico e filosófico, não é crítico. É dogmático. Pensamento crítico é a indagação que parte da dúvida e busca a verdade através do uso da razão. Os valores e os fins já são dados de antemão, todos baseados na autoridade da revelação. Depende da fé, da crença incondicional na verdade revelada. Ex.: a vida, a alma, a imortalidade, Deus, a lei moral, o começo do mundo, o destino, a existência após a morte. Busca a origem, significado, finalidade e destino, de um criador divino. No entanto, disto nada conhecemos. Portanto, suas evidências não podem ser verificadas, pois estão implícitas em atitudes de fé. A eficácia, ter efeito ou não na prática, é algo que não pode ser comprovado.

Exemplo: Acreditar na cura de doenças através de orações; Rezar para chover ou para resolver problemas financeiros.

1.3 Do que trata o conhecimento científico?

Baseado na “PROVA”. É programado, sistemático, metódico; crítico, rigoroso, objetivo. Comumente, a ciência constitui o domínio da investigação empírica. Origina-se da tentativa de compreender o mundo como o percebemos, predizer e explicar eventos observáveis e formular as “leis da natureza” (caso existam), consoante as quais o curso da experiência humana deve ser explicado. Nasce da dúvida e se consolida da certeza das leis demonstradas. Começa pela observação das coisas e termina pela demonstração de suas causas. Caracteriza-se pela capacidade de analisar e sintetizar, de explicar, de desdobrar, de justificar, de induzir ou aplicar leis, de predizer com segurança eventos futuros. Quer saber “o que” e o “por que”. A pesquisa científica sempre parte de um problema para resolver, dúvida para esclarecer. O resultado do conhecimento científico é sempre uma descoberta, nunca uma repetição, plágio.

Conhecer é saber as causas e leis dos fenômenos através da demonstração. Saber é ser capaz de demonstrar. Toma a experiência como primeiro passo de um longo processo de pesquisa. É aproximadamente exato (probabilidade). Pode fazer previsões (garantir prováveis eventos futuros). É aberto (pode ser refutado). Trabalha com conceitos gerais, e não mais o particular. Procura relações entre os componentes do fenômeno para enunciar as leis gerais e constantes. Estabelece leis válidas para todos os casos (com isso, está menos sujeito ao erro nos prognósticos). A demonstração experimental confere validade geral. Por um processo de indução (através da generalização) chega aos conceitos gerais. Mas, por mais generalizado e abstrato que possa ser, nunca deixa de ser empírico.

Quantas especulações tradicionais não foram abaladas ou refutadas pela elaboração ou descobertas da geometria, da física, da teoria da relatividade, do cálculo infinitesimal, de novas lógicas? (Discutir exemplos)

A questão é: fatos ou objetos científicos não são dados empíricos espontâneos de nossa experiência cotidiana (opiniões, senso comum), mas são construídos pelo trabalho da investigação científica. Nesse sentido, o que distingue a ciência do senso comum: é a investigação científica, metódica. Sua origem está nos procedimentos de verificação baseados na metodologia científica; depende de investigação metódica;

Investigação científica: é o conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas, realizados com base em métodos, que dão a garantia: Conhecimento científico → MÉTODO: observação, verificação, delimitação, hipóteses, experimentação, demonstração. Dominação do objeto, conhecer a causa, natureza, as leis (ex: chuva, raio, construir uma ponte).

Conhecer (cientificamente) significa: dominar, controlar, prever. Isso dá a garantia do conhecimento seguro: o domínio do sujeito sobre o objeto. O critério de aferição de um

conhecimento científico é a evidência da comprovação experimental. Um juízo é verdadeiro se comprovado. A verdade de uma teoria científica pode ser sempre demonstrada através de repetição ou experimento. Experimentação é o método para se chegar à verdade.

1.4 Do que trata o conhecimento mitológico?

Baseada na “IMAGINAÇÃO”. De origem grega, *Mythos* significa contar, narrar: narrativa sobre a origem de alguma coisa desconhecida (mundo, natureza, coisas, homens, deuses, astros, bem/mal, guerra, poder, raças). Mito é um contexto explicativo, não-lógico, não-sistemático, mas motivado pelo meio físico e humano em que vive a coletividade. Os mitos surgem da necessidade que os homens têm de compreender e explicar seu meio, seus problemas, conhecidos e desconhecidos. Os mitos são narrativas sobre os acontecimentos da vida (p. ex.: da comunidade, do nascimento, morte, família, parentesco, crenças, festas, doenças, conflitos, guerras, organização social, distribuição da riqueza...). Para explicar isso, apelavam ao mistério, ao sobrenatural, aos deuses. A imaginação primitiva começou a criar explicações sobre sua função existencial, dar sentido ao seu meio (por exemplo: compreender a situação social; porque é organizado daquele jeito e não de outro). O homem primitivo colocou algumas perguntas sobre a origem do mundo, o que o constitui o mundo, como funciona o mundo, a natureza, e sobre todos os problemas que o afligiam, dando-lhes, ele mesmo, respostas explicativas. Estas explicações (primitivas, fantasiosas, divinas) recebem o nome de mitos. Depois da explicação/compreensão, sente-se conhecedor/ domínio sobre a situação (“apossa-se intelectualmente do fato”).

A “época mitológica” foi um estágio da humanidade e preencheu a necessidade básica da existência, que é: interrogar-se sobre a existência, a dor, a doença, a velhice, a morte, a vida futura. É muito mais uma criação coletiva, a cultura de um povo, uma civilização. A Grécia, mais que um território, foi uma civilização (VI a.C.). Apesar de outros povos da Antiguidade terem formulado teorias sobre a vida, o mundo físico e social, a religião (assírios, babilônios, egípcios, hebreus, persas), foram os *gregos que abalaram o modelo de conhecimento da época*, fundado nas explicações mitológicas. Os gregos representaram a passagem do pensamento mítico para o pensamento filosófico.

E o que ainda sobra para a Filosofia?

1.5 Do que trata o conhecimento filosófico?

A origem: diferença em relação à mitologia. A filosofia surge quando se desenvolvem formas de conhecimento e explicação da realidade natural, do mundo que cercava os homens, independente do apelo a divindades ou forças sobrenaturais (como faziam a Mitologia e a Religião).

Na época, os gregos já tinham contato com o alfabeto dos fenícios, a arquitetura e geometria dos egípcios, astronomia e matemática dos babilônios, mas estavam descrentes dos seus mitos e deuses, ao passo de perguntar: “E se tivermos simplesmente inventado nossos deuses e deusas”? Essa é a interrogação inicial (ponto de partida) para o pensamento racional, inaugurado pelos gregos. Isso provoca uma revolução, uma ruptura com as verdades ensinadas pelos mitos. Ao pensar acerca do que vêem, os gregos não recorrem mais à religião, à tradição, à revelação ou à autoridade, mas ao próprio raciocínio/razão, ao próprio pensar como ferramenta de análise e interpretação. A chave da explicação do mundo/realidade não estaria fora dele (pensamento mítico), mas no próprio mundo. Isso significa um *novo posicionamento* (= nova forma de pensar) diante do mito e suas explicações. Este novo tipo de pensamento representa uma ruptura radical com o pensamento mítico enquanto forma de explicação da realidade. A filosofia é a busca da compreensão do ser-no-mundo. A filosofia se afirma com a desmitologização e dessacralização da natureza. É nesse sentido que os primeiros filósofos romperam com a tradição mítica (por exemplo: os pré-socráticos, séc. VI a.C., “pensamento naturalista”: explicar a natureza a partir de si própria; o ar, a água, a terra e o fogo são as causas primeiras...). Sócrates vai operar a transformação explicativa da *Physis* (natureza) para a *Antropologia* (homem, cidade). *O problema antropológico vai se sobrepor ao cosmológico: o objeto de investigação torna-se o homem.*

Os gregos provocam essa transição/inflexão do mundo físico para o mundo dos homens, responsável pelo surgimento do *logos*: explicação a partir do real, conhecer as razões dadas (a partir do que está aí, do que está dado). Essas razões não são fruto da revelação (dos deuses), mas são resultado do pensamento humano aplicado à natureza e a si mesmo. Então, *LOGOS* significa: discurso racional, argumentativo, em que as explicações são justificadas e estão sujeitas à crítica e discussão; “construção”, produção, resultado do pensamento humano; o ser humano dotado de raciocínio, pensamento.

Como vemos, a filosofia é uma reflexão mais sistemática e crítica sobre aqueles problemas que não caem no campo do senso comum, dos mitos, da teologia, nem do conhecimento científico.

Diferença em relação à ciência. A filosofia se restringe a temas cujo tratamento não pode ser dado pela empiria. O tratamento de assuntos filosóficos não pode dar-se de maneira empírica (porque senão se confundiria com o tratamento científico da questão). Por isso, o conhecimento filosófico: é o conhecimento a partir dos conceitos (“ciência teórica”); um esclarecimento dos conceitos, cujo significado não pode ser dado de forma empírica. Por exemplo: os conceitos: O que é a “justiça”? (como aplicar o direito se não se sabe o que é a justiça?), O que é o “bem”?, O que é a “verdade”?, O que é a “igualdade”?, O que significa “beleza”?, O que é o “Belo”? O que é a “Felicidade”? O que é Educação? O que significa educar? Qual o sentido da existência? Por que existe o mundo? Por que existe a dor/sufrimento? Por que existe o mal?

Para que serve a filosofia? Bem comum é a imagem/representação da filosofia como não tendo importância ou utilidade alguma. Parece que podemos viver muito bem sem ela. Vivemos, trabalhamos, nos divertimos sem deixar nos envolver pelos problemas filosóficos. Estes, normalmente, nos deixam incomodados, mal humorados (“temos que pensar muito”...). A filosofia parece desnecessária para o bem viver. E, ainda, parece ser incompatível com a idéia de uma vida tranquila. Sem falar no caráter abstrato da filosofia, que parece lidar com problemas distantes da vida comum, a filosofia (e o filósofo) é considerada deslocada da realidade, perdida em idéias e especulações inúteis; o filósofo sempre anda envolvido com assuntos que a grande maioria das pessoas não dá o mínimo valor. Para o senso comum, a filosofia é aquilo sem a qual o mundo seria tal e qual. Essa também é a visão geral sobre o filósofo.

O filósofo lida com idéias, conceitos, teorias, mas não com uma técnica, o prático, experimentável. O próprio Marx disse: “Os filósofos até hoje apenas se preocuparam em interpretar o mundo; trata-se, porém, de transformá-lo”. Marx também tem a visão do filósofo como distante da realidade, das questões do mundo; “está por fora” do que realmente interessa no mundo. Mas será tão simples descartar a filosofia como sendo uma atividade intelectual inútil?

A filosofia não é um conhecimento prático, não é um saber pragmático, não é uma técnica. A filosofia é um saber que não constrói nada (não ergue edifícios, não abre estradas, não cria artefatos de guerra, não constrói pontes, não faz barragens, não fabrica carros, nem celulares, nem TVs, nem nada). O filósofo não vai explicar porque a chuva cai, porque a água ferve, porque os navios não afundam, porque os aviões não caem, mas vai perguntar *o que é* a chuva, o que é ferver, o que é navegar, o que é voar. Se “utilidade” significa produzir, fazer, erguer, construir, vender, vencer, a filosofia é uma atividade inútil. Nesse caso, a atitude da filosofia e do filósofo soa deslocada, pois não ensina nenhuma técnica, não produz nenhum artefato material, não compra e não vende nada. A filosofia e o filósofo não existem para construir, mas para interrogar.

O método da filosofia. A filosofia se faz pensando. Para filosofar é preciso pensar. O que é pensar? Por que pensar é importante? Você sabe pensar? Pensar é uma coisa que se saiba? Como aprendemos a pensar?

A filosofia revela-se como uma pergunta perturbadora da ordem estabelecida, das verdades aceitas sem contestação. A ordem, o equilíbrio, a harmonia desaparecem quando o homem exercita a razão, e rejeita todas as coisas dadas como normais (a servidão/submissão econômica, política, religiosa, sexual).

A filosofia é um tipo de pensar que *se afasta das verdades naturais*. Questiona e desestrutura “verdades” comumente aceitas. É uma força que destrói verdades acabadas, eternas. É reflexão que ultrapassa o imediatismo do concreto, pois o imediato pode não ser o que aparenta ser. Este pensar rompe com as explicações mitológicas e teológicas, começa com o “espanto” que não aceita mais o homem como brinquedo/joguete das forças cósmicas ou dos deuses. Platão escreveu no *Teeteto*: “É absolutamente de um filósofo este sentimento: espantar-

se. A filosofia não tem outra origem”. “Espantar-se” significa “perguntar pelas causas”. Por isso, a *interrogação crítica é a marca da filosofia*.

A filosofia tem como pergunta inaugural: “o que é”. *Filosofia* significa “saber/conhecimento”; e *Filósofo*: não é um sábio, não é quem possui o saber, mas aquele que está em busca da sabedoria, um “amigo da sabedoria”. Nenhum outro tipo de conhecimento faz isso: *interrogar criticamente*. O senso comum acha/aceita; o conhecimento científico observa e descreve como é, como funciona; o conhecimento teológico apenas crê, imagina que existe. É por isso que a filosofia se distingue dos outros tipos de conhecimento: pela interrogação (não qualquer uma, mas a) crítica.

A filosofia sempre afirmou a luta do pensamento contra a opinião, as ideias correntes. Não é um conteúdo pré-estabelecido, um conjunto de ideias que se aplica à realidade. Não é um saber técnico. É uma compreensão da realidade (e não da sua aparência). É uma forma/método/meio de “ver o que não é/foi visto”, “pensar o que não é/foi pensado”. É abrir os olhos para a realidade como ela é, e não como pensamos que ela seja (senso comum, visão superficial, aparência, falsa consciência, sombras da realidade).

A verdadeira preocupação da filosofia é não aquilo que fazemos ou que devemos fazer, mas o que acontece conosco além daquilo que queremos e fazemos. Por isso, conhecer significa aprender a observar o que está para além do que se vê; ser capaz de interpretar além do que (se acha que) compreende a primeira vista.

O exercício da filosofia não está dado, não está claro, não pode ser ensinado de modo imediato. É forçar uma capacidade ignorada ou negada. É um exercício de aprender a ver e desvendar o que está por detrás das aparências. Sem esse conhecimento, consciência, os homens se nivelam às coisas. Filosofar significa desvendar o que impede o homem de ver para além das aparências, o que “cega”, o que o impede de pensar por conta própria. Se não temos a possibilidade e capacidade de ver algo que não foi visto (que não seja o óbvio), de desvendar o que ainda não foi descoberto, de dizer algo que não foi dito, se não temos possibilidade de pensar e criar algo novo, nesse caso, seremos apenas repetidores, seguidores, tagarelas, papagaios. É isso que os filósofos fazem: diagnosticar o que impede o homem, ser humano, de ser sujeito pensante, criador da história, e não objeto, guiado e manipulado pelos outros.

O exercício da filosofia não é fácil, não é óbvio, é uma descoberta. Não está dado, requer investigação. É fazer aprender a pensar por conta própria, fazer o diagnóstico do que impede o homem de fazê-lo (pensar). Por isso, a educação filosófica deve desenvolver a autonomia de pensar. E aprender a pensar, investigar, para descobrir seu caminho, e não receber (e seguir) as ideias prontas dos outros. Isso requer reflexão: pensar sobre mim e sobre a realidade. Trata-se de um exercício intelectual. Nestes tempos de rarefação intelectual, torna-se necessário contribuir para que o pensamento se realize desde a infância até a maturidade. Aqui reside o valor formativo da filosofia.

O pensamento crítico não provém da simples discussão de opiniões ou da confrontação de opiniões contrárias, ou do lero-lero comum, nem das soluções dadas pelos professores. A crítica pode ser avaliada pela capacidade (dos alunos) de formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada, rigorosa, buscar coerência interna na eliminação de contradições entre conceitos/ideias. A prática filosófica de base é a discussão de idéias e argumentos. Geralmente o ponto de partida é o contato com problemas e com teorias de referências acerca desses problemas, e que constituem respostas histórica e filosoficamente relevantes. É preciso adquirir noções de base para poder discutir problemas. A leitura do que foi escrito é fundamental para organizar os conhecimentos, desenvolver questões, interpelar os autores e construir a sua própria opinião fundamentada. Os textos permitem pensar com a própria cabeça acerca do que se lê, desenvolver a capacidade de levantar hipóteses, levantar dificuldades, discutir as ideias e tomar posição fundamentada. As teorias ajudam a enriquecer a perspectiva do leitor sobre si e sobre o mundo. Daí a necessidade de estudar os filósofos: depois de lê-los, não se consegue mais olhar o passado como era visto antes, nem olhar o futuro como antes. O grande filósofo é aquele que não permite mais voltar ao estado anterior. Ou seja, depois de ler Descartes, Marx, Nietzsche, ainda é possível ver o passado e o futuro como antes? Esta é a importância da filosofia.

A filosofia proporciona, senão força, um encontro com o que não pensamos, não valorizamos, não praticamos. Ela polemiza, dessacraliza, interroga. É disruptora dos círculos do óbvio, do normal e do inquestionável, deixar de saber o que se pensava saber. Problematisa nossas obviedades. Por isso, interessa mais o rigor na formação do que o volume de informação. A aquisição do método é mais importante do que a quantidade de informação transmitida. Por isso, é preciso saber ler e escrever e, se não souber, aprender a fazê-los.

Além disso, é preciso viver a experiência cética, do ser questionado, de ter suas verdades/certezas invalidadas, anuladas. É apenas a partir daí – a partir da leitura e da reconstituição (e não cópia ou repetição) do que foi lido – que se pode chegar ao pensamento e escrita própria; quer dizer, conquistar sua própria postura filosófica crítico-reflexiva.

As aulas de filosofia não devem ensinar nada, mas garantir a entrada nos procedimentos filosóficos. Isso significa abandonar as muletas intelectuais e caminhar por si mesmo. “É preciso optar entre ser sujeito emancipado, autônomo, ou ficar atrelado, submetido, dependente, arrastado pelos senhores do mundo” (HABERMAS).

Filosofar significa aquisição de metodologia, aprender a fazer, aprender a se posicionar. Posicionar-se é o resultado do abandono de um espaço codificado, marca do pensamento sedentário, e que fixa uma verdade a - histórica. É preciso mostrar que a complexidade da práxis/realidade impede a imobilização do sentido da realidade; há mais de um sentido. É preciso o contato com diferentes possibilidades de interpretação, o que pode aguçar o espírito crítico, possibilitando uma visão muito mais ampla e rica do seu próprio mundo, das várias maneiras pelas quais se pode resolver ou equacionar um problema.

Aqui se entrelaçam a filosofia com a pedagogia. O amor à sabedoria (filósofo) com a condução à autonomia (pedagogia). Este é o espírito filosófico: não apenas a preocupação com o conhecimento, mas com o acesso dos homens ao conhecimento.

O professor deve introduzir o aluno na experiência inaugural do estranhamento, num desenraizamento que o fisgou do falatório, ativando-lhe a curiosidade pelas possibilidades e ambiguidades dos discursos e das ideias. O professor filósofo deve pôr em crise os lugares da linguagem comum da conversação cotidiana. A filosofia deve provocar a expressão “Eu nunca tinha pensado nisso”, “Nunca pensei por esse ângulo”. O filósofo é aquele que “espanta”, desloca, confunde, provoca crise, abala o fundamento. O fazer do filósofo passa por entender/compreender como é que tomamos o erro pelo acerto, o falso pelo verdadeiro. O mecanismo do engano é o objeto do filósofo. Não a realidade, mas o *que se diz* sobre ela.

O filósofo é um crítico por natureza. A interrogação está no DNA do filósofo. Esta interrogação (ou procura de uma resposta) aparece mais explicitamente nas épocas de crise. É especialmente nos momentos de crise que a inutilidade da filosofia torna-se sua utilidade. Crise é quando uma forma de *explicação* não convence mais. Quando não há *valores* claros. Momento de *incertezas*. Mais *dúvidas* do que respostas. O homem sente medo, insegurança diante do desconhecido (não probabilidade, não tem garantia) do que possa acontecer (ex.: fenômenos climáticos devastadores; alimentos transgênicos). Fica *inquieto, espantado, inseguro, impaciente*. Sente-se vazio. O homem precisa de certezas. É no momento de abalo, de desconfiança, de perda de fé nas estruturas estabelecidas, que o homem se volta para a razão (isto é, para a Filosofia).

Depois da fundamentação mitológica, da filosofia grega, da religião e da ciência, qual é a explicação/justificação que serve de fundamento das certezas sobre “o que é o homem?” A filosofia não dá respostas, apenas pergunta, provoca a interrogação.

2. DO QUE TRATA A ANTROPOLOGIA?

O conceito “Antropologia” é uma junção dos termos gregos “*Anthropos*” (homem) + “*logia*” (estudo). Significa “estudo do homem”.

O estudo do homem faz parte da história do pensamento e da ciência do Ocidente. Existem várias maneiras de abordar o estudo sobre o ser humano.

Por exemplo, a Biologia fundou-se na investigação sobre a vida animal e vegetal (ramificou-se em Botânica, Zoologia e Antropologia); a Paleontologia investiga resquícios antiquíssimos de vida (ósseos); a Medicina dedica-se ao estudo do corpo humano e seu funcionamento, e incrementou as disciplinas da Anatomia, Fisiologia, Patologia; a Psicologia ocupou-se com os atos “do espaço interior”, da consciência, sentimentos. Estas diversas ciências representam algumas das diversas abordagens sobre o ser humano. Porém, todos os aspectos juntos, somados, não nos dão um quadro unitário, *essencial*, do homem.

Além do mais, as ciências naturais, que estudam o ser humano de modo empírico, lidam com um tipo de conhecimento considerado, do ponto de vista filosófico, biologicamente reduzido. O conhecimento biológico do ser humano não garante ainda um conceito de “essência”. No máximo, pergunta se já é um ser humano ou ainda é um animal. Ao contrário, do ponto de vista filosófico, a interrogação fundamental “O que é o homem?” não é uma abordagem específica, como vimos, do ponto de vista físico-biológico (Antropologia Biológica), ou do ponto de vista cultural (Antropologia Cultural), ou social (Antropologia social), ou etnológico (Antropologia Etnológica), ou ainda outra, mas uma abordagem geral. Este é o ponto de vista filosófico da antropologia: não estuda o homem de um ponto de vista particular, mas na sua totalidade.

Os filósofos se empenham em buscar resposta total, completa, exaustiva, última, em condições de esclarecer plenamente o que seja o homem tomado globalmente, em seu todo, o que ele seja efetivamente além e sob as aparências, o que seja em si mesmo afora as diferenças causadas pelo ambiente, idade, sexo, educação. A *filosofia* tenta compreender o homem em sua integridade, totalidade, universalidade. Ela é um saber universal. Por outro lado, as *ciências* especializadas tentam compreender o homem em seus mais diferentes aspectos, partes; a *religião* apenas no aspecto espiritual. Por isso, o conhecimento do homem resulta fragmentado: muito frequentemente tomamos uma parte pelo todo. Esse é um erro que a filosofia tenta evitar.

Mas qual é mesmo a *natureza constitutiva* do ser humano? Qual a *essência* do homem? Aquilo que, apesar das mudanças, permanece? Quais as características constitutivas do ser humano? É *zoon politikon*? *Laborans*? *Rationale*? *Cogitans*? *Peccator*? *Sexualis*? Aqui começa a *atividade investigativa da filosofia (Antropologia Filosófica)*.

A “Antropologia filosófica” é uma disciplina da Filosofia que se ocupa com a interrogação fundamental: “O que é o homem?”, “Qual a essência do homem?”. O pensamento que *inaugura a Antropologia filosófica* é: “O homem é a medida de todas as coisas” (o ponto de partida e chegada). E quem fez isso primeiro foram os gregos. Estes representaram a passagem da compreensão mítico-cosmológica para uma compreensão filosófico-antropológica de homem. Foram os gregos que provocam essa transição do mundo físico (*Physis*) para o mundo dos homens (*Antrophos*), por exemplo, em Protágoras (“O homem é a medida de todas as coisas”). O problema antropológico vai se sobrepor ao cosmológico: o objeto de investigação torna-se o homem.

Trata-se de uma interrogação sobre o ser humano. Uma questão fundamental que gira em torno da compreensão da essência, os traços fundamentais, o que constitui o homem, o que permanece apesar das mudanças. Por isso, a *Antropologia Filosófica* é a *investigação sobre o conceito que o homem faz de si mesmo*; de como o ser humano vai construindo uma compreensão de si mesmo, de saber qual é a imagem que o homem tem de si mesmo.

A pergunta pelo ser humano é tão antiga quanto a filosofia. O homem tem sido objeto de pesquisa e estudo desde os primórdios da filosofia grega. Não foi, entretanto, estudado sempre do mesmo modo, do mesmo ponto de vista, do mesmo ângulo. Com diferentes imagens e

interpretações, certa vez o ser humano acreditava ser dependente das forças cósmicas, outra época dependente de Deus, outra época centro do universo. Conforme cada época, o homem refletiu-se no animal, em deus, na máquina.

3. QUAL A RELAÇÃO DA FILOSOFIA E A ANTROPOLOGIA COM A EDUCAÇÃO?

A Filosofia, a Antropologia e a Pedagogia são muito mais próximas do que geralmente imaginamos. A relação básica é que toda teoria pedagógica ou prática educacional traz subjacente uma determinada compreensão de homem. Ou seja, toda Pedagogia pressupõe uma visão de homem como sujeito do processo educativo; toda educação é uma antropologia.

O pensamento filosófico e o pensamento pedagógico têm suas raízes (comuns) fincadas na Grécia Antiga. Historicamente, a filosofia sempre se mostrou interessada e ocupada com a formação/educação do homem. Desde as origens gregas, a filosofia tem um compromisso com o homem, a ação humana, a formação humana. Desde o início, ela (a filosofia) traz uma intenção educativa: educar/formar o homem. Formação das virtudes, intelectuais e morais; formação dos valores que orientam a ação humana. Este é, por exemplo, o sentido originário da *Paidéia* (para os gregos): significa “educação formadora”. Para os filósofos gregos, educação significa aprender a ser (tornar-se) homem, humanizar-se; é formar culturalmente o homem; a educação tem um sentido geral, coletivo, comunitário. Este é o sentido originário dos fundamentos antropológicos da educação: visão formadora geral, crítica e reflexiva, sempre vinculada à idéia de fundamentação. *A relação original da filosofia com a educação está na reflexão e discute e questiona o todo da educação* (no contexto da totalidade da existência dos homens).

A literatura revela que os pedagogos buscaram na filosofia os pressupostos/fundamentos que lhes pudessem fornecer clareza e segurança para suas teorias pedagógicas e práticas educacionais. É por isso que o objetivo da disciplina é estudar os pressupostos antropológicos que servem de fundamento para as teorias e práticas pedagógicas. Desde as mais antigas civilizações, uma imagem de ser humano orienta na tarefa de educar as novas gerações. Por isso, é importante saber como, à luz do tempo, estas concepções antropológicas foram sendo gestadas e impregnaram teorias pedagógicas, especialmente para nos posicionarmos a respeito de que tipo de homem queremos formar. Como vimos, certa vez o ser humano acreditava ser dependente das forças cósmicas, outra época dependente de deus, outra época centro do universo. Conforme cada época, o homem refletiu-se no animal, em deus, na máquina. Isso significa formar o ser humano de acordo com o que se espera que ele possa ser.

O ponto de partida da disciplina *Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação* (FAFE) é: quem é o sujeito da educação? O homem, o ser humano. Mas, quem é o homem? Esta, como vimos, é a pergunta que inaugura a Antropologia. Interrogação inicial do existir do ser humano como intérprete do mundo. Interrogação que ilumina e orienta o processo educativo. Homem:

como sujeito da educação, que dá sentido e interpreta o mundo. É nesse sentido que esta disciplina trata de refletir sobre a essência do homem do ponto de vista educativo.

ATIVIDADE / EXERCÍCIO

- 1 - Em que sentido a filosofia é uma crítica à mitologia?
- 2 - O que diferencia a filosofia do senso comum?
- 3 - O que diferencia o conhecimento filosófico do conhecimento científico?
- 4 - Qual a interrogação fundamental dos FAFE? Com o que ela se ocupa? Qual é seu objetivo? Qual é sua tarefa? Quais seus questionamentos? O que cabe à Antropologia e o que cabe a Educação?
- 5 - O que significa que o homem é um ser de cultura?
- 6 - Quais as características do homem como um animal diferenciado, educado?

DICAS DE FILMES



- **A mensagem do mito** (Joseph Campbell), 42min. Documentário. Legendado.
Parte 1: www.youtube.com/watch?v=h-jHc0kNtxY (14min)
Parte 2: www.youtube.com/watch?v=GVvfii1T1U4 (14min)
Parte 3: www.youtube.com/watch?v=Kx3OojT18Go (14min)
- **Na natureza selvagem** (Sean Penn), 140min. Filme.

UNIDADE 2

A CONCEPÇÃO CLÁSSICA GREGA DE HOMEM E EDUCAÇÃO

A Antropologia clássica grega (Séc. VI a.C. à VI d.C.) de homem é *essencialista*: a questão fundamental gira em torno da compreensão da essência, os traços fundamentais do homem. Buscava descobrir a essência do homem, das coisas, do mundo, do conhecimento, da verdade; uma explicação racional para a origem do mundo, das coisas e dos seres. O ponto de partida é o referencial explicativo que busca a essência no mundo exterior sobrenatural (deuses), fonte da mitologia. Em contrapartida, a especulação filosófica volta-se a para a compreensão da essência no cosmo, fonte da cosmologia (apesar de ser uma forma de explicar a essência do homem e das coisas ainda a partir da realidade exterior ao homem). Apenas com Sócrates, Platão e Aristóteles encontramos, apesar das diferenças internas, uma tentativa filosófica de explicar e compreender a essência do homem (a concepção de homem como “corpo” e “alma”).

As raízes da concepção clássica de homem (como “corpo” e “alma”) formam-se a partir da cultura arcaica grega, transitam pelos filósofos pré-socráticos e se cristalizam nas formulações dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles. Os filósofos representam na história grega a valorização do homem como centro do pensamento.

1.1 A *cultura arcaica grega*, cujas principais indagações giram em torno da origem do universo e do ser, a busca e compreensão da origem do cosmo, das coisas, da natureza (cosmogonia: gênese do mundo); e a busca do princípio que causa e ordena tudo o que existe na natureza, o princípio ordenador da multiplicidade da experiência, saber como o mundo funciona (cosmologia). Estas explicações são uma forma de compreender a existência da realidade e a identidade do povo grego. Este é o pano de fundo para a elaboração do estofado cultural mais conhecido dos gregos: os *mitos*.¹

O traço marcante da *cultura arcaica grega* é a explicação *mitológica*: narrativa sobre a origem de alguma coisa (mundo, deuses, astros, homens, mal...), capaz de satisfazer a necessidade dos homens de compreender a realidade da existência, e cuja causa estaria fora deste mundo, seria sobrenatural. Trata-se de um período de especulação voltada para o mundo exterior. Uma forma de explicar a realidade cuja causa é governada por uma realidade exterior ao homem. Daí o sentimento de admiração e espanto diante do universo desconhecido. Ao tentar compreender a origem do mundo e das coisas, o homem tenta compreender qual a sua origem e o sentido da sua existência. No entanto, com as causas da origem e funcionamento do universo ainda desconhecidas, o homem está desamparado, perplexo e espantado e, por conseguinte,

¹ O mito cosmogônico mais conhecido é o *mito judaico-cristão da origem do mundo* em seis dias. Outros dois mitos conhecidos versam, por exemplo, sobre a origem do mal: o *mito hebraico de Adão e Eva* e o *mito grego de Pandora*.

emerge o “problema do destino” (a vida tem sentido ou não? Se sim, qual? Se sim, quem estabeleceu? Se não, porque não? Se não, seria o homem apenas fruto do acaso?). As narrativas mitológicas tentam dar conta desta dúvida.

1.2 O pensamento *cosmológico ou naturalista*: busca e explicação sobre o universo, o cosmos, a *physis*, do homem, na própria natureza. A chave de explicação do mundo não estaria mais fora dele (como no pensamento mitológico), mas no próprio mundo. Este tipo de explicação representa uma ruptura radical com o pensamento mítico enquanto forma de explicar a realidade. Isso significa um novo posicionamento, uma nova forma de pensar, diante do mito e suas explicações. A filosofia surge das tentativas de se desenvolver formas de explicação da realidade natural, do mundo que cercava os homens, independente do apelo a divindades ou forças sobrenaturais (como faziam a mitologia e a religião). Por isso, o discurso dos primeiros filósofos (denominados “pré-socráticos”) gira em torno da explicação do real por meio das causas naturais; da compreensão da essência da realidade ainda a partir de elementos naturais. Estas razões não seriam mais fruto de uma revelação (dos deuses), não seriam mais uma narração de caráter poético, fantasioso, que recorre aos deuses para explicar o real, mas seriam resultado do pensamento humano aplicado à natureza, da explicação a partir do real, a partir do que está aí, do que está dado. É nesse sentido que o mundo físico se abre ao conhecimento (como é, do que se constitui, qual a essência, como funciona). Por exemplo, a essência da realidade/natureza para Tales de Mileto era a água; para Pitágoras, os números; para Heráclito, a contínua mudança; para Parmênides, a imutabilidade; para Empédocles, a soma de ar, água, terra e fogo. No entanto, aqui o homem ainda é pensado segundo a natureza, é um ser, uma coisa entre outras coisas. A explicação cosmológica ou naturalista é uma forma de explicar a realidade cuja causa é governada por uma razão ainda exterior ao homem.

1.3 O *pensamento socrático*, que opera uma transformação decisiva no modo de compreender e explicar a realidade e o homem, uma inflexão importante do qual emerge o pensamento filosófico: a transição da *Physis* (universo) para o *Antrophos* (homem). A filosofia nasce com a sobreposição do problema antropológico ao problema cosmológico: objeto de investigação torna-se o homem. É também o nascimento da Antropologia. A filosofia torna-se uma busca da compreensão do ser no mundo, o homem como medida de todas as coisas. Por conseguinte, trata-se de conhecer qual a essência, o que constitui a natureza humana.

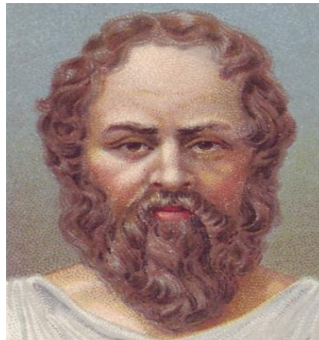
1.4 O *pensamento platônico*, cujo ponto de partida é resolver a questão pendente, levantada mas não respondida por Sócrates (Figura 1): se a essência está em nós, mas como mortais, não podemos ser sua origem, como ela chegou até nós? Trata-se de resolver a relação entre mutabilidade das coisas (corpo, matéria) e imutabilidade da essência (alma). Em Platão (Figura 2), a relação entre corpo e alma, entre mundo das idéias e mundo das coisas. A distinção platônica

corpo-alma se tornaria a influência mais poderosa que se exerceu sobre a concepção de homem até hoje.

1.5 O *pensamento aristotélico*, que tem em Aristóteles (Figura 3) um dos fundadores da antropologia como ciência e o primeiro que tentou sistematicamente uma síntese científico-filosófica na sua concepção de homem.

1. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM SÓCRATES

Figura 1 – Sócrates (469-399 a.C.)



Fonte: <http://www.reidaverdade.com/wp-content/uploads/2011/02/socrates.jpg>

Antropologia. O pensamento de Sócrates (469-399 a.C) representa uma reviravolta na história da compreensão humana. Até aqui, a filosofia procurava explicar o mundo baseada na observação das forças da natureza (nas explicações cosmológicas). Para o filósofo grego, existe algo infinitamente mais importante para a filosofia do que conhecer a *Physis*; existe algo bem mais digno de meditação dos filósofos do que árvores, plantas e estrelas: é o espírito do homem. Assim, é apenas com Sócrates que o ser humano volta-se para si mesmo como ponto de partida para compreender/explicar o universo, as coisas e o próprio homem; o homem, a partir da sua dimensão essencial (a alma), como faculdade intelectual do homem, tornar-se-ia capaz de ver e compreender de modo sistemático o mundo.

Sócrates compreende o homem como um composto de dois princípios: alma (espírito) e corpo (matéria). No entanto, apesar da dualidade corpo-alma, valoriza a alma. A essência não poderia ser encontrada no corpo (que muda, se transforma), mas em algo que permanece, é imutável (a alma). É na alma que reside a verdadeira grandeza, o “humano”. A alma será esta excelência que permite medir o homem segundo a sua dimensão interior. A alma orienta a vida humana e constitui a verdadeira essência do homem. Trata-se da primazia da faculdade intelectual do homem (origem do intelectualismo socrático).

Mas como conhecer o que é a alma? Qual o conteúdo da alma? Como conhecer o conteúdo da alma? Para Sócrates, é preciso se autoconhecer, “conhecer a si mesmo”. O autoconhecimento leva à sabedoria. Por exemplo, só age erradamente quem desconhece a ideia

de verdade, a ideia de bem. Assim, o autoconhecimento deve levar ao conhecimento das ideias já presentes na alma.

Educação. Para Sócrates, o papel do educador deve ser o de ajudar o discípulo para que ele consiga, por si mesmo, iluminar sua inteligência e consciência. O mestre não deve ser o provedor de conhecimentos, mas alguém que desperte a alma para o conhecimento. Por isso, a preocupação deve ser, não apenas com a verdade, mas o modo e como se pode chegar a ela. Este método de investigação recebe o nome de “parto das idéias” (maiêutica). Este é o objetivo dos diálogos socráticos. Sócrates comparava sua função de educador com a profissão da sua mãe, que era parteira (= não dá a luz, mas auxilia a parturiente).

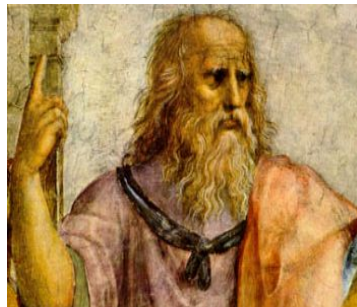
O diálogo como método de educação (nascimento das ideias, parir as ideias pelo diálogo) tem dois momentos:

- as *dores do parto* (ironia): pelo diálogo, levar o interlocutor a apresentar suas opiniões e perceber as próprias contradições e ignorância;
- o parto das ideias (elaboração): processo em que o próprio interlocutor vai “polindo”, aperfeiçoando as noções, ideias, conceitos, até chegar ao conhecimento verdadeiro.

Este método admite reciprocidade: a liberdade dos alunos para questionarem os argumentos de Sócrates.

2 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM PLATÃO

Figura 2 – Platão (427-347 a.C.)



Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-kBHS3zPkEGY/TYYKpxHF04I/AAAAAAAAAbg/HQvTBI8zA9I/s1600/platao%2Brafael.jpg>

Antropologia. O ponto de partida da Antropologia platônica é a distinção ou teoria dos dois mundos: o *mundo sensível* (coisas, cópias, aparências, sombras; material, mutável, finito, imperfeito) e o *mundo inteligível* (essências, ideias, formas, originais; imutável, eterno, perfeito). O mundo material, por essência e por natureza, é algo imperfeito, que não consegue manter sua identidade (essência) das coisas, mudando sem cessar. Como fundamentar a essência/fundamento em algo (homem, conhecimento, verdade) que se transforma constantemente? O mundo material (ou nossa experiência sensível) é mutável. Dele só nos chegam as aparências das coisas, não o verdadeiro, a essência. Mas como surgiram estes

mundos? De onde surgiram os originais? Quem elaborou os originais? A cosmogonia platônica é a seguinte: antes de existir este mundo existia o caos. Chegada a hora, um deus, Demiurgo, foi encarregado de ordenar o caos, transformando o cosmo. Ou seja, o que Demiurgo fez foi modelar a realidade bruta pré-existente. Essa modelagem deu-se a partir de algum modelo original anterior. Este modelo é denominado por Platão de “ideia” (essência de tudo). Nesse sentido, as essências são anteriores à existência do mundo, não pertencem a ele.

Daquela distinção platônica dos dois mundos advém a *visão antropológica*: o homem é constituído de alma (ideia) e corpo (matéria). É um composto que participa dos dois mundos. No entanto, para Platão, o essencial é a alma. A essência de cada um é a alma e a matéria é o corpo. A alma é um original que está presente neste mundo junto ao corpo. Mas como e porque cada alma veio parar aqui? Se a alma é imaterial, o que ela veio fazer na materialidade? Porque nos separamos dos originais? A justificativa de Platão é: porque em algum momento no mundo das ideias, erramos e fomos castigados pelos deuses. Trata-se de uma tentativa platônica de explicar a “queda”/recaída no mundo imperfeito. O castigo é o encarnar-se no corpo e ficar aprisionado na matéria. O corpo seria a morada (castigo) terreno de uma alma; o corpo esconde, obscurece, abafa, é apenas cópia de uma essência antes contida no mundo ideal.²

Dada a separação, como a alma poderia se purificar do corpo? Como podemos ter acesso aos originais? Como se daria esta libertação? Como ser “perdoado” deste castigo? Para Platão, a purificação/libertação da alma precisa começar aqui mesmo; cada um tem um tempo terreno para a purificação. Nesse sentido, apresenta dois modos de fazer isso: a “Teoria da Reminiscência” e a “Alegoria da Caverna”.

A *teoria da reminiscência* trata da necessidade de reconhecer, recordar as ideias esquecidas ao encarnarem no corpo. Se o corpo é o aprisionamento da alma, o homem deveria libertar-se do corpo, porque ao ganhar corpo a alma “esqueceu” as ideias; por isso, precisamos relembrar. Todo aprendizado não passaria de um esforço de reminiscência. A alma é a fonte das ideias e do conhecimento. Por exemplo, precisamos conhecer a ideia de “coragem” para saber quando e como existem pessoas corajosas e atos corajosos; precisamos conhecer a ideia de “justiça” para saber distinguir entre atos justos e injustos. O homem virtuoso que conhece o bem não pratica o mal, porque através da reminiscência, o próprio homem já teria alcançado a ideia verdadeira de virtude, de bem. Se praticamos o mal ou injustiça, é porque ainda não conhecemos/alcançamos a ideia de bem e justiça. É por meio do conhecimento das ideias que seria possível controlar os instintos, a ganância e a violência, fontes de todo mal. Quando viemos ao mundo trazemos as ideias em nós, mas estas estão veladas em nossa alma. É a elas que precisamos dar a luz. É por isso que a filosofia deve abandonar o mundo sensível e ocupar-se com o mundo verdadeiro, invisível aos sentidos e apenas visível ao puro pensamento. O filósofo

² Interessante observar como esta explicação de Platão é semelhante com a explicação da queda/pecado adotada posteriormente pelo cristianismo.

deve deixar de lado o contato com o mundo das coisas e dedicar-se exclusivamente ao mundo das ideias. Seria obrigação dos filósofos levar os cidadãos à desocultação da verdade, e ajudá-los a se afastarem ao máximo do mundo das cópias. E o nome que Platão deu ao método socrático do diálogo de fazer perguntas que provocassem respostas das quais nasciam as ideias antes ocultas é: “maiêutica”. (a diferença: para Sócrates, o homem precisa conhecer a si mesmo; para Platão, isso é muito difícil sem a ajuda de um filósofo).

Educação. A *Alegoria da Caverna* é apresentada por Platão como uma metáfora de libertação, através da educação formadora para o desenvolvimento da sabedoria (intelectual) e das virtudes (moral), cuja arena pedagógica é o mundo escuro, difuso, incerto da caverna; como modelo do papel do mentor educacional. Descreve como Sócrates entra no mundo inferior da caverna escura (o mundo das coisas diárias em que as pessoas existem e se movimentam), para tentar resgatar os que vivem nesse mundo escuro (sombras, preocupações cotidianas, imediatas, aparências). O ponto de partida são os “Diálogos de Sócrates”, relatados por Platão, que iniciam com o relato da viagem de Sócrates para fora de Atenas, ao mundo noturno, inferior (porto de Pireu), a descida do filósofo ao mundo cotidiano, das sombras, dentro da escravidão da caverna. É significativo que estas descidas a mundos mais baixos ocorrem no escuro da noite, e sua escuridão desorientadora que permeia a vida na caverna. Nesse diálogo, ocorre uma batalha entre a educação apresentada pelos sofistas (que visam o sucesso e o domínio sobre os discípulos) e a educação como apresentada pelos filósofos (que procura nutrir os discípulos através de uma busca constante, pelo diálogo e discussão, da sabedoria). Esse conflito é refletido não apenas nos argumentos e nos debates entre os interlocutores (Sócrates e Trasímaco), mas também na vida e no caráter dos participantes: Sócrates, Trasímaco (sofista que, segundo Sócrates, era “hábil e audacioso em esquemas e maquinações”, “competidor profissional para o governo”), outros jogadores que têm diante de si dois tipos opostos de abordagens educacionais e de lideranças. A tarefa político-pedagógica do filósofo é voltar (descer) à caverna (mundo das sombras, aparências) é indicar o caminho das luzes, das ideias; ajudar os indivíduos a se afastarem do mundo do senso comum, do imediato, da mera sobrevivência. Esta metáfora da caverna encontra-se descrita por Platão em sua obra *A República*.

Explicar o contexto de onde fala Platão pode ajudar a entender melhor o objetivo e o propósito central da educação platônica. Em *A República*, encontramos de modo pormenorizado a concepção político-pedagógica de Platão entendida como *Paidéia*. O objetivo geral é a construção de uma cidade justa pelos meios educacionais, a fundamentação de uma cidade justa, e o processo formativo de formação dos governantes. Platão tem diante de si um conflito entre duas abordagens educacionais contrastantes (da filosofia e da sofística) em relação à educação/formação e a liderança (governo) no estabelecimento da cidade justa. Quer mostrar que o jogo filosófico (do diálogo) é o melhor meio pedagógico para educar a coletividade e preparar os líderes para governar. Os sofistas também se voltavam para a formação do homem; no entanto,

era uma formação profissional, com o objetivo mais imediato de formar as elites dirigentes. Platão rejeitava a educação sofística que se praticava na Grécia em sua época, incumbidos de transmitir conhecimentos técnicos aos jovens da elite grega para torná-los aptos a ocupar funções públicas. Enquanto a educação filosófica significa o aprendizado pelo diálogo e pela discussão, do valor e do método de investigação, da libertação da ignorância pelo diálogo, a educação sofística significa o aprendizado pela transmissão aos jovens de um saber enciclopédico, além de desenvolver a oratória (falar bem) e a retórica (arte da discussão para vencer os outros; controle e manipulação da multidão pela persuasão), que eram as principais habilidades esperadas de um político. Daí a diferença entre a formação socrático-platônica (de parir as ideias pelo diálogo) e a formação sofística (desenvolver a retórica e a oratória pela transmissão de conhecimentos).

Platão era um opositor ferrenho da democracia que vigorava em Atenas, pois concedia poder a pessoas despreparadas para governar. Diante da condenação de seu mestre Sócrates, convenceu-se de que este modelo de “democracia ateniense” deveria ser substituído. O poder deveria ser exercido por uma espécie de aristocracia constituída, não pelos mais ricos, mas pelos mais sábios. Como pode uma sociedade ser salva, ou ser forte, se não tiver à frente seus homens mais sábios? No entanto, Platão chama a atenção para o fato de que o filósofo não se julgar superior e melhor que os demais, mas deve retornar ao mundo das sombras para ajudar a ver com maior nitidez. Além disso, não deve cultivar qualquer tipo de orgulho, e deve se sentir feliz por ser o educador mais preparado de todos, aquele que governa para fazer seus concidadãos homens e mulheres melhores e mais felizes, mais sábios e mais virtuosos.

3 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM ARISTÓTELES

Figura 3 – Aristóteles (384-322 a.C)



Fonte: <http://www.girafamania.com.br/artistas/aristoteles.jpg>

Antropologia. Para Aristóteles (384-322 a.C), o homem é formado pela união substancial de dois princípios: matéria e forma. O ponto de partida é a transposição para o horizonte da *physis* (natureza) o *telos* (fim) do ser e do agir do homem (que Platão situara no mundo das ideias). Nesse sentido, o centro da concepção aristotélica de homem é a *physis*, embora animada

pelo dinamismo teleológico que lhe é imanente. A essência não está no inteligível (como em Platão), não está separada do mundo sensível, o mundo das coisas não é ilusório e aparente. Trata-se, não de uma reflexão abstrata, mas parte da observação e do experimento (crítica ao dualismo platônico). Tese: o conhecimento da essência do ser e das coisas que existem está no próprio ser e nas próprias coisas, nos homens, nas ações. A tarefa é: conhecê-las ali mesmo onde elas existem. Por isso, o conhecimento começa pelos sentidos. No entanto, como conhecer as coisas no mundo real, lá onde elas estão?

Para Aristóteles, cada coisa tem uma essência, apesar das aparências que possam ter e das mudanças que possam sofrer. Nesse caso, há várias essências que precisam ser conhecidas. Esse conhecimento só pode ser realizado pelo pensamento, que capta as propriedades internas (essência). Para cada tipo de essência, há uma ciência. Por isso, precisa haver uma ciência geral, mais ampla, que veja a essência em geral, uma ciência universal. Daí a ciência ou filosofia primeira: estudo do conhecimento da essência das coisas, daquilo que vem antes, está acima das demais, o princípio universal (identidade). Trata-se de uma ciência teórica.

Aristóteles até aceita o ideal de sabedoria/ciência de Platão, na qual o conhecimento se opõe às opiniões e experiências imediatas, mas discorda da duplicação platônica de que existem dois mundos (mundo das ideias e mundo das coisas) e de que o conhecimento dá-se apenas no mundo das ideias. Pelo contrário, só existe um mundo acerca do qual se pode filosofar e conhecer: aquele em que vivemos. Tudo o que estiver fora de toda possibilidade da experiência não pode ser nada para nós, não faz sentido falar disso, é um vagar na conversa vazia. A vontade de conhecer o mundo da experiência era tão grande que Aristóteles pesquisou e escreveu sobre antropologia, lógica, física, ciência política, economia, psicologia, metafísica, retórica, ética, produção considerada o maior corpo unificado de conhecimento filosófico e científico que os europeus possuíam, no final da Idade Média, graças ao esforço dos árabes, que tinham guardado e traduzido várias de suas obras.

Os principais traços da concepção antropológica de Aristóteles podem ser assim estruturados:

- estrutura *biopsíquica* (ou teoria da *psyché*): o princípio vital, a perfeição do corpo organizado;
- como *zoôn logikón* (racional): apesar de pertencer ao âmbito da *physis*, o homem se distingue de todos os outros seres da natureza em virtude do predicado da racionalidade; dotado de *logos*, o homem transcende a natureza e, por isso, não é simplesmente um “ser natural”;
- ser *ético-político*: duas dimensões fundamentais; a unidade significa que o homem é destinado à vida em comum na polis e somente aí se realiza como ser racional, ou seja, o ético (individual) só se realiza na esfera do político (público), porque só na vida política as virtudes encontram o campo para seu pleno exercício e desenvolvimento. Ética e política são o campo, por excelência, onde se manifesta a finalidade do homem, coroada pelo exercício da razão, ou definida pela primazia do *logos*. Nesse sentido, a obra de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, é um dos textos fundamentais para a compreensão clássica de homem;

- ser de *paixão e desejo*: está presente na estrutura da *psyché*, como sede das paixões e dos desejos; a vertente irracional da *psyché*, que deve ser controlada pela virtude, o hábito e a vida pública. É o ponto de partida para a discussão em torno da significação e função do prazer (ver: *Ética a Nicômaco*, Livro VII, cap. 12-15, e Livro X, cap. 1-5).

Educação. A importância de Aristóteles para a educação dá-se de modo indireto. As principais obras de onde se podem tirar informações pedagógicas são as que tratam de ética e política.

O ponto de partida aqui é a questão-chave: qual é o fim último de todas as atividades humanas, o bem supremo que está acima de todos os demais? Para Aristóteles, o “bem”, a “felicidade”. (aqui a preocupação de Aristóteles não é apenas de uma cidade justa, como em Platão, mas de uma cidade feliz). Mas, quando pensamos nos bens que desejamos, logo aparecem uns mais importantes que outros, uns subordinados a outros. Por isso, é preciso pensar na possível existência de um fim que todos desejamos, por si mesmo, ficando os demais bens como meio para alcançá-lo. Esse fim não pode ser outro senão a vida boa, a vida feliz. O problema é que os conceitos de “vida boa” e de “felicidade” sempre foram extremamente vagos. Para uns, consiste em acumular dinheiro, para outros se trata de adquirir fama e glória. Mas, para Aristóteles, essas maneiras possíveis de conceber a vida boa não podem ser a verdadeira felicidade. A felicidade precisa ser buscada por si mesma. Portanto, a ânsia de riqueza e glória não são o fim, a verdadeira felicidade em si, mas são meios para alcançar a felicidade (e meios não constituem a própria felicidade). O autêntico e verdadeiro fim último da vida humana teria que ser “auto-suficiente”.

Pode-se aprender a ser feliz? Ou se chega à felicidade pelo hábito? Ou a felicidade é proporcionada por alguma divindade ou pela sorte? Para Aristóteles, há dois caminhos possíveis para alcançar a felicidade:

- *O exercício da inteligência teórica*: a felicidade mais perfeita do ser humano reside no exercício da contemplação, da compreensão dos conhecimentos. Isso seria uma atividade prazerosa. O termo grego *Theorein* significa ver, observar, contemplar. Por isso, ao elaborar uma teoria, ou simplesmente a compreende, consegue uma “visão” das coisas que supera e é preferível ao estado de ignorância em que vivia anteriormente. A atividade teórica consiste em saber, entender, descobrir a explicação, experimentar a satisfação de uma luzinha que acende: “Ah, enfim eu compreendo!”, “tudo faz sentido!”. No entanto, Aristóteles reconhece que o ideal de uma vida contemplativa só é possível aos deuses, “porque o homem precisa do bem externo; necessita da saúde do corpo, de alimentos e dos demais cuidados” (*Ética a Nicômaco*, Livro X, Cap 8, 1178b). Mas, se a contemplação não pode ser o único ideal de felicidade, se ela não é o único caminho, qual seria a outra possibilidade?

- *O exercício do entendimento prático*: também se pode ter acesso à felicidade pela sabedoria prática, que deve ser capaz de dominar as paixões e estabelecer uma relação amável e

satisfatória com o mundo em que estamos integrados. Para isso, precisamos das virtudes (prudência, fortaleza, justiça, temperança...). Virtude é uma inclinação natural para a prática do bem, evitar o mal, a injustiça. Para Aristóteles, a principal virtude é a prudência. Esta constitui a verdadeira sabedoria prática que permite deliberar corretamente, facilita o discernimento na tomada de decisões, é guia para a obtenção do equilíbrio (ou termo médio) entre dois vícios simétricos: o excesso e a falta. Por exemplo, a coragem será o termo médio entre a temeridade e a covardia; a generosidade será o termo médio entre a mesquinhez e o esbanjamento. O “termo médio” não é uma opção pela mediocridade, e sim pela perfeição, em que não sobra nem falta nada. Este comportamento equilibrado alcançamos apenas pelo exercício do hábito. Para tanto, temos o logos: capacidade de pensar e decidir, o que é melhor para mim e para a comunidade. Nesse sentido, a ética (indivíduo) não pode ser desvinculada da política (cidade). O maior bem individual – a felicidade – só é possível alcançá-la na relação com os outros (na comunidade, na polis), dotados de homens virtuosos (ética) e leis justas (política). Por isso, a tese aristotélica de que o homem é por natureza um animal político.

É possível ensinar a virtude ou já nascemos bons ou maus, justos ou injustos? Para Aristóteles, a virtude é um hábito que, não só pode, mas deve ser ensinada, constituindo talvez uma das mais importantes tarefas da educação do homem (diferente de Platão, que afirma a impossibilidade de se ensinar a virtude, pois sua essência estaria em cada um e apenas precisaria ser lembrada). A virtude é um produto do hábito, pode ser aperfeiçoada. É na prática (no agir, na relação com os outros) que nos tornamos justos ou injustos; é numa situação perigosa que adquirimos o hábito de sentir receio ou desconfiança, de ter coragem ou ser covarde. Portanto, é preciso habituar, de uma maneira ou de outra, desde a infância.

Aristóteles via na escola o caminho para o exercício da ética e a vida pública. À educação cabe formar o caráter do aluno. Perseguir a virtude significa buscar o meio termo (ou justo meio) em todas as atividades. Como vimos, todos os seres humanos têm uma finalidade: se desenvolver de um estado de imperfeição para um estado de perfeição (a felicidade plena). Mas nem todos conseguem ou têm oportunidade de cumprir o ciclo com plenitude. O ser humano, por ter potencialidades múltiplas, só será feliz se desfrutar das condições necessárias para desenvolver seu talento. Por isso, o papel da educação deve ser o de atualizar, de transformar a potência em ato, de ativar as potencialidades já presentes na nossa essência. Para isso, a educação (em particular) e a organização social e política (em geral) têm a responsabilidade de fornecer essas condições.

ATIVIDADE / EXERCÍCIO

- 1 - Qual a relação originária da filosofia com a pedagogia para os gregos?
- 2 - Qual o sentido da “Paidéia” para os gregos?
- 3 - Qual a concepção clássica antiga de homem?
- 4 - Qual a concepção de homem para Sócrates?
- 5 - Por que com Sócrates a filosofia torna-se uma grande pedagogia?
- 6 - Explique o método de investigação de Sócrates que recebe o nome de “parto das idéias”: o que é, qual o objetivo, para que serve, como funciona o método da “maiêutica”? Qual o papel do educador?
- 7 - Qual a concepção de educação para Platão? Explique o método de investigação que recebe o nome de “Reminiscência”: o que é, qual o objetivo, para que serve, como funciona.
- 8 - Qual a concepção de homem e educação de Aristóteles?

DICAS DE FILMES



- **Os filósofos e a educação: Sócrates, Platão e Aristóteles** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min.

- **Alexandria** (Rachel Weisz). Filme. 126min. Disponível em:
www.cinefilmesonline.net/2011/02/assistir-filme-alexandria-online.html

UNIDADE 3

A CONCEPÇÃO MEDIEVAL DE HOMEM E EDUCAÇÃO

Durante mil anos, entre a queda do Império Romano (Séc. V) e a aurora do Renascimento (Séc. XV), o protagonismo da civilização foi carregado pela Igreja Católica e denominado de período Cristão ou Medieval. A expansão do Império Romano pelas águas banhadas pelo Mediterrâneo provocou a junção de duas culturas: grega e judaica (depois cristã). Nesse sentido, o Cristianismo é uma síntese social e política que incorpora os princípios fundamentais do pensamento grego e leva esses princípios ao Ocidente.

Depois do Império de Alexandre (Séc. IV a.C. à I a.C.) e do Império Romano (Séc. I a.C. à V) presencia a difusão do Cristianismo pela Europa, o abandono da referência Greco-latina e a substituição pela referência judaico-cristã. Na educação, por exemplo, das crianças, não se propõe mais que elas imitem os heróis da tradição grega, mas que estes sejam substituídos pelos personagens da “História Sagrada” e pela vida de Jesus Cristo e dos santos da Igreja. É nesse sentido que a educação do período medieval será sinônima de catequese.

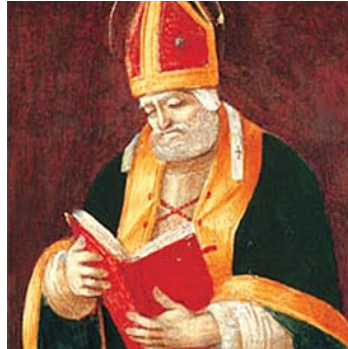
Dentre os traços gerais do pensamento medieval, podemos destacar:

- Tentativa de conciliar o pensamento filosófico dos gregos com a nova religião, o cristianismo; os escritos dos maiores filósofos gregos eram esquadrihados numa tentativa de enquadrar Platão e Aristóteles no cristianismo: uma tentativa de conciliar quais as ideias que se harmonizavam e quais deveriam ser rejeitadas. Nesse período, destacam-se os pensadores cristãos como Santo Agostinho (Figura 4), cuja conciliação de Platão com o cristianismo domina a primeira fase do cristianismo na Idade Média (até o Séc. XI), e São Tomás de Aquino (1225-1274), que tenta conciliar a filosofia de Aristóteles com a teologia do cristianismo;
- Introdução da ideia de “criação do mundo” (por um Deus), além de ideias de “pecado original”, “juízo final”, “ressurreição dos mortos”, entre outras. Trata-se de uma tentativa de explicação da origem do mundo diferente dos gregos (para quem o Demiurgo apenas modelou e organizou o caos pré-existente);
- Tentativa de explicar a origem do mal, como o mal surgiu no mundo, já que tudo teria sido criado por Deus, que seria pura bondade e perfeição;
- Introdução da ideia de “verdade divina”: verdades reveladas por Deus (através da bíblia, santos...), e dos dogmas (irrefutáveis e inquestionáveis);
- Pensamento subordinado ao princípio da autoridade (bíblia, papa, santos);
- Rejeição da filosofia: porque duvidar, questionar, perguntar, investigar, pensar, refletir, se o caminho e a verdade já existem (para o cristianismo: Jesus Cristo);
- Surgimento da filosofia cristã (teologia), que busca provar a existência de Deus, a origem do mal, a separação do mundo em finito (homens) e infinito (Deus), e a diferença entre fé (teologia) e razão (filosofia), subordinando a filosofia à fé;

- Introdução da ética do dever/obediência e da interioridade. O importante é a intenção (que estaria no coração), que é visível e julgada aos olhos de Deus (diferente dos gregos, para quem a conduta ética se dá nas ações e atitudes visíveis, que eram julgadas como virtuosas ou viciadas, justas ou injustas. Não se pode julgar a intenção, ela não tem valor moral. O que importa é o que se faz na prática).

1. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO EM SANTO AGOSTINHO

Figura 4 – Santo Agostinho (354-430)



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-IWIO6XAbf0/TdxjWFHAnyI/AAAAAAAAAG8/-NbvDvr1R5s/s1600/santo-agostinho-de-hipona.jpg>

Antropologia. O fundamento da concepção medieval de homem é a visão teológica cristã, cuja fonte principal é a tradição bíblica. A ideia cristã de homem (natureza humana) forma-se no âmbito da leitura cristã da sagrada escritura. O homem esperado é o homem santificado.

A concepção bíblica de homem explica a natureza humana como criatura, imagem, semelhança e reflexo da glória de Deus. Esta imagem é formulada na linguagem religiosa da revelação: supõe-se que o homem teve origem numa fonte transcendente (Deus). Uma unidade radical do ser do homem, definida pela relação constitutiva com deus, compreendida como “imagem”. A “unidade” significa o desígnio de Deus, que oferece o dom da salvação, da parte do homem é resposta ou aceitação. A recusa implica justamente na perda da unidade. Os três momentos que definem (de resposta, aceitação, recusa) definem uma “unidade de origem” (expressa nos termos da criação, queda e promessa, conforme primeiros capítulos de Gênesis), uma “unidade de vocação” (expressa no tema da aliança do Antigo Testamento e se consuma no Novo Testamento com a encarnação, quando o verbo se fez carne, com Jesus Cristo), e uma “unidade de fim” (expressa no tema da vida: presença de Deus-Antigo Testamento e em Deus-Novo Testamento).

No entanto, a concepção bíblica de homem não quer ser só teoria que se expõe num discurso articulado conceitualmente. Haveria uma manifestação progressiva do homem por meio do próprio desenrolar da história da salvação. Essa história é conhecida como “narração”: da revelação e dos gestos salvíficos de Deus. Nesse caso, a História é revelação progressiva dos gestos e atos do homem para se salvar (homem: ser para Deus). Segundo o Antigo Testamento, a

consumação desse processo seria o mistério da encarnação do verbo de Deus: o homem Jesus Cristo passa a ser o arquétipo ou a analogia dessa história da salvação. A “encarnação” é o mistério que se transpõe ao nível do concreto (referência histórica) no tema da “imagem e semelhança”.

O principal representante do pensamento cristão foi o filósofo-teólogo Santo Agostinho (354-430). Foi o mais influente pensador ocidental dos primeiros séculos da Idade Média. Inaugurou temas e conceitos que presidiram a discussão filosófica e teológica durante grande parte da Idade Média. Cabe a ele o mérito de desenvolver uma filosofia que pela primeira vez, deu suporte racional ao cristianismo: a teologia. A adaptação agostiniana da filosofia de Platão com o a teologia do cristianismo foi denominada de “neoplatonismo”. Qual a novidade? Qual a diferença entre Platão e Santo Agostinho? A novidade é a introdução da ideia da criação do mundo. A diferença é que agora não tem mais mundo das ideias. O mundo das ideias será substituído pelo mundo da consciência divina. A estratégia de Santo Agostinho era mostrar que a conversão ao cristianismo não seria algo incompatível com o que ainda restava de paganismo vivo na Europa.

A ideia da “conversão” permeou a vida e obra de Agostinho, como manifesto especialmente nas *Confissões*. Sua maior preocupação era encontrar a verdadeira felicidade (ou sabedoria imortal). Mas onde encontrá-la? Agostinho começa descartando os filósofos (porque não falavam de Jesus Cristo). Concorda que os filósofos estavam certos ao afirmar que a ética é um conjunto de orientações, cuja função é ajudar os seres humanos a conseguir uma vida feliz; o problema é que não souberam encontrar a chave da felicidade. Descarta também a bíblia (pela linguagem muito vulgar, voltada para plebeus e não para pessoas intelectualizadas) e os maniqueístas (que apesar da retórica elevada -Agostinho havia estudado retórica-, apesar de falar de Jesus Cristo e de Deus, falavam também do demônio, ou seja, do bem e do mal). No entanto, apesar de descartar a filosofia, Agostinho, ao ter contato mais detalhado com as obras de Platão (especialmente a teoria dos dois mundos: das idéias e das coisas), convenceu-se de que o melhor mundo é o espiritual, e lá estaria Deus, imortal, perfeito; e de que o verdadeiro conhecimento dá-se no reino imortal, imaterial, atemporal, perfeito. No mundo material, sensorial, não pode haver verdade estável nem conhecimento duradouro. Entretanto, como vimos, a diferença é que o mundo das ideias é substituído pelo mundo divino. É assim que Santo Agostinho descobre que Deus é o espírito e fonte de tudo, tudo provem de Deus.

No entanto, se tudo provem de Deus, que é perfeição, como se explica a origem do mal? Deus também criou o mal? Teria o Deus, sumamente bom, criado o mal? Pois se Deus quer evitar o mal e não consegue, então é impotente; se consegue, mas não quer, então é malévolos; se consegue e quer, porque então ainda existe o mal? Trata-se da necessidade de resolver o problema entre a liberdade de escolha ou livre arbítrio (concedido por Deus) e o problema da existência do mal.

Na obra *Confissões* - Livro II, cap. 5: “A causa ordinária do pecado”; Livro VII, cap. 3: “A causa do mal”, cap. 5: “É Deus o autor do mal?” (especialmente neste capítulo Agostinho

expressa suas angústias e questionamentos sobre a origem do mal e sobre porque Deus teria consentido a existência do mal), cap. 12: “O problema do mal”, cap. 13: “A solução do problema do mal” e cap. 16: “Onde reside o mal?”, Santo Agostinho justifica e fundamenta a origem do mal e sua solução, mostrando que o mal é falha, queda, desvio, corrupção, e não a substância real (como o bem) (Livro VII, cap. 5); o mal deve ser entendido como privação, diminuição ou imperfeição (Livro VII, cap. 12); o mal não é uma substância algo real, mas desvio, corrupção da essência (Livro VII, cap. 16). Ou seja, para Agostinho, matéria não seria um mal, ela também seria boa, só que ela sofre de uma deficiência do Bem (privação, ausência), de falta da essência. E como essa deficiência - o mal - se manifesta, na prática? Pelo sofrimento, culpa. Mas de onde vem o sofrimento e a culpa? Para Agostinho, na “inversão” da fé pelas paixões e a conseqüente submissão da fé às paixões. Mas então a paixão seria um mal? Não necessariamente. Entretanto, a paixão é um bem mutável, não absoluto. Ou seja, o homem é arrastado ao mal quando faz a inversão, quando troca a fé pelas paixões, quando prioriza bens mutáveis e imperfeitos, bens mundanos (dinheiro, prazeres, fama, glória) em detrimento dos bens imutáveis, bens eternos e perfeitos. Esse é o problema: o homem valoriza a paixão (bem mutável), em vez de se assegurar num bem imutável. Essa é a “falha”, a “deficiência”, o “desvio”, a “queda”. Aí vem o sofrimento, a culpa, o pecado, o mal. “Mal” significa: troca de um bem imutável por um mutável. Mas porque o homem faz essa inversão? Para Agostinho, por causa do livre-arbítrio, a sua liberdade de escolher entre um bem absoluto e um bem provisório. (Sobre a discussão acerca a origem do livre-arbítrio e o problema do mal, ver *Confissões* - Livro I, cap. 3, e Livro II, cap. 1 e 20). Então o homem escolhe errado porque é livre? Não necessariamente. Para Agostinho, o mal é uma carência/deficiência das criaturas, e o pecado é o mau uso da liberdade (que inverte fé por paixão), é conduzir erroneamente as próprias vontades. A solução? Para conduzi-la corretamente, apesar do pensamento autônomo, o homem depende da iluminação divina (seguir as orientações divinas). Se o bem vem de Deus, o mal se origina da ausência do bem: inclinação na qual prevalecem os impulsos do corpo, e não os da alma. Trata-se da graça divina como possibilidade de redenção.

Daí a justificativa do *fundamento epistemológico*: o homem só tem acesso ao conhecimento se iluminado por Deus. A apreensão da ideia, do conceito verdadeiro, não advém de um esforço intelectual humano, mas da iluminação divina. Deus “revela” as verdades ao homem. O conhecimento, que tinha lugar central na filosofia de Santo Agostinho, se confundia com a fé. Santo Agostinho parte da indagação sobre o conhecimento, introduzindo a razão, o pensamento e os sentidos humanos no debate teológico. O pensamento não se confunde com o mundo material. Ele é simultaneamente a essência do ser humano e a fonte de erros que podem afastá-lo da verdade. O pensamento seria a capacidade de concluir verdades imutáveis por meio de processos mentais. Como o homem é inconstante e sujeito ao erro, uma verdade imutável não pode provir dele mesmo, mas de Deus, que é a própria perfeição. Nesse caso, o homem tem pensamento autônomo e acesso à verdade eterna, mas, para isso, depende de iluminação divina.

A nossa consciência, quando elabora/constrói seus conceitos, ela não faz uma abstração a partir da realidade, nem está tendo uma lembrança de uma ideia pré-existente, mas está, naquele momento, recebendo uma iluminação divina. Trata-se de um “esforço espiritual de inteligência” da nossa consciência que recebe uma influência divina. Graças à bondade de Deus, compartilhamos o conteúdo presente na consciência divina. Mais do que o conhecimento racional das causas, o que importa é aderir pela fé. Nesse sentido, a razão será “um auxílio a mais” dado pela divindade que vai ajudar a aderir pela fé, um instrumento que vai ajudar o homem nessa tarefa de aceitação pela fé. Trata-se de um esforço de aprimoramento da essência humana para levar o homem à perfeição e, assim, aproximá-lo de Deus. Por isso, a educação é para formar a alma cristã e não a alma investigativa. A salvação da alma é uma determinação da divindade sobre o indivíduo, e não fruto da ação prática do próprio indivíduo.

Mas seria aquela deficiência (fazer a inversão, escolher “errado”) inata? Já nascemos com ela, faz parte da natureza humana? Se a natureza humana é marcada pelo pecado original (imperfeição originada da fraqueza de Adão e Eva), então haveria um determinismo que tornaria inevitável o pecado (como o mal pode ter surgido da desobediência da Eva e Adão se existem religiões que nem os conhecem?). Se por natureza somos pecadores, então os homens não seriam responsáveis pelos seus atos, não teriam domínio sobre suas ações, já que são levados ao pecado por essa “falha” de sua natureza. (o cristianismo busca “eliminar” esse pecado original, constitutivo da essência humana, pelo batismo). Nesse caso, se a ação está determinada, se somos pecadores por natureza, então não tem escolha/liberdade e, portanto, o homem não estaria pecando, apenas manifestando sua natureza geradora. Nesse caso, como falar em liberdade/libre-arbítrio?

Como encontrar o caminho de volta (a Deus), a salvação?

Para Santo Agostinho, a felicidade/vida feliz só pode ser encontrada no “encontro amoroso com Deus Pai”, porque a felicidade não é apenas uma questão de conhecer a ideia de felicidade (como em Platão), nem de manifestar as virtudes (como em Aristóteles), mas uma questão de amar, de desfrutar da relação amorosa com outra Pessoa que teria nos criado livres, e nos convidado a aceitar sua amizade. Para tanto, precisamos encontrar o caminho de volta para a “casa original” (fonte da criação). Mas, como somos incapazes de fazer isso por conta própria e precisamos da iluminação divina, Deus, em sua infinita bondade, resolveu ajudar. Tomou ele mesmo a iniciativa de enviar à humanidade uma ajuda decisiva: a sabedoria e a graça encarnada em seu próprio filho (Jesus Cristo). Assim, os verdadeiros conteúdos da ética e educação cristã estão contidos nos ensinamentos de Jesus Cristo: as palavras (mandamentos) e as obras (milagres).

Como vemos, o pensamento cristão agostiniano resulta de uma releitura do platonismo discutido à luz da doutrina cristã. As principais questões (éticas) são tratadas com base nos ensinamentos do cristianismo: o problema da natureza humana (criada por Deus), o caráter inato da virtude, a origem do mal/pecado/queda (falhas humanas), o conceito de felicidade (alcançado

na vida eterna), a liberdade (concedida por Deus). A doutrina cristã oferece as chaves para a solução destas questões através da metafísica da (ordem da) criação e da (história da) salvação. A justificativa é a instalação (criação) do mundo (por um Deus criador), que confere ao homem e a comunidade humana um status destacado em meio a criação. Essa criação tem conteúdo cosmológico/teleológico: existe uma ordem essencial – o destino: nela o homem pode ler quem é e quem pode ser. A primeira recorre à segunda: à justiça e bondade de Deus salvador, que no fim dos tempos irá resgatar sua promessa de salvador, condicionada por uma vida moral e obediente as leis divinas; Deus julga a cada um de acordo com os seus méritos, como cada pessoa conduziu sua vida. Os mandamentos indicam o caminho da salvação pessoal e são aplicados de modo imparcial.

Educação. Santo Agostinho foi um dos primeiros filósofos a escrever um tratado dedicado à educação (*De Magistro*). A educação está totalmente voltada para o aprimoramento religioso e espiritual. A formação do homem requisitado pelo cristianismo é o homem santificado. Embora educativo, esse processo não seria dirigido pelos homens, mas pelo próprio Deus, por meio da iluminação. Ou seja, a educação em Santo Agostinho é um fenômeno divino. A pedagogia está a serviço do desenvolvimento da fé e espiritualidade do homem, sem nenhuma finalidade material, política ou social. Quando a Igreja cristã se torna a instituição definidora da cultura de seu tempo, educação e catequese se equivalem, se confundem. Também denominada “educação patrística” – porque eram os padres que a ensinavam e administravam – a educação tinha por objetivo estimular a obediência à autoridade dos mestres, a resignação e a humildade diante do desconhecido, mas principalmente, treinar e controlar as paixões, com o objetivo de merecer a salvação, numa suposta vida após a morte. Na obra *Confissões*, Santo Agostinho narra sua própria história da sua própria conversão ao cristianismo depois de uma vida em pecado, e descreve como busca e encontra a salvação. Mas é na obra, *De Magistro*, que encontramos a intenção educativa de Santo Agostinho. Aqui apresenta sua doutrina do mestre interior, de que o professor mostra/ilumina o caminho e o aluno deve adotá-lo, como objetivo bem definido: conquistar a paz da alma, evitar o pecado controlando as paixões. O mestre seria o intercessor, o representante, o tradutor do conteúdo do conhecimento que viria da iluminação divina. Para citar um exemplo, essa matriz agostiniana foi fonte de inspiração da Escola Jesuítica ou Companhia de Jesus. Esta escola, com disciplina militar, surgiu no Séc. XVI na Espanha e foi criada por um militar Inácio de Loyola (1491-1556). Na educação, representou a linha de frente na guerra da Igreja Católica contra a reforma protestante de Martin Lutero (Figura 5). Valorizavam a disciplina e obediência, a promoção do sacrifício da liberdade (= sem liberdade) em benefício do temor de Deus. Os Jesuítas tiveram grande influência na história da colonização europeia na América porque construíram as primeiras estruturas educativas do Continente (por exemplo: as “Missões jesuíticas” ou “Reduções jesuíticas”, que tinham por objetivo batizar e catequizar os índios, além de evitar a expansão do protestantismo).

Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação

O perigo da educação cristã – uma pedagogia metafísica: que visa desenvolver as potencialidades de uma natureza (essência) humana - é uma visão parcial dos procedimentos educacionais excessivamente centrados nos indivíduos e nos modelos ideais que determinam, *a priori*, o que é o ser humano universal e como deve ser a educação.

ATIVIDADE / EXERCÍCIO

- 1- Quais os aspectos gerais da concepção medieval de homem, segundo Santo Agostinho?
- 2- Qual o papel da educação para Santo Agostinho? Por que, para Santo Agostinho, a educação é um fenômeno divino?
- 3- Na educação Cristã, qual o lugar da inovação, da criatividade, da crítica, da investigação, da descoberta e do pensamento próprio?

DICAS DE FILMES



- **Os filósofos e a educação: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min.
- **Os arquivos secretos da santa inquisição** (History Channel), Parte 3 – “O combate às ideias”. 48min. Documentário. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7q6Ky9QOykk>
- **O nome da rosa** (Jean-Jaques Annaud). Filme. 130min.

UNIDADE 4

A CONCEPÇÃO MODERNA DE HOMEM E EDUCAÇÃO

As concepções modernas de homem, conhecimento e educação formam-se a partir de três momentos importantes: o advento do **Humanismo** renascentista, acentuando-se com o **Racionalismo** experimental e completando-se com o **Iluminismo**. Na Antropologia, o advento do homem: uma crítica à concepção essencialista e metafísica de homem antigo e medieval, o desfazer da unidade cultural de uma imagem de homem (grega e medieval) pela descoberta da imensa diversidade de culturas e tipos humanos e pelo avanço das ciências do homem; e uma proposta de imagem de homem com dignidade própria, fundamentada, não na contemplação, mas na ação, um predomínio do humano sobre o transcendente. No conhecimento, uma crítica à ciência especulativa e metafísica da filosofia antiga e medieval; e uma proposta de novo método para conhecimento seguro nas ciências: uma ciência experimental, física, ativa, capaz de elaborar instrumentos técnicos para conhecer, modificar a natureza e melhorar as condições de vida. Na educação, uma crítica à educação e à escola medieval; e uma proposta de sistematização da didática e organização da pedagogia como ciência.

1. A CONCEPÇÃO RENASCENTISTA DE HOMEM E EDUCAÇÃO

Figura 5 - Martin Lutero (1483-1546)



Fonte: <http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRrzxpWb8Q6YCu9RsxlyixaDhdJlIttFoRKxiL-7iAbUinDKjV3O>

Antropologia. A concepção de homem do humanismo Renascentista é uma ruptura com a imagem cristã-medieval de homem e a transição para uma imagem racionalista de homem, que viria a predominar nos séculos XVII e XVIII. A concepção de homem da Renascença humanista é o anúncio das direções fundamentais da antropologia, conhecimento e educação modernos. A civilização da Renascença é conhecida como *Humanismo*. Trata-se de uma nova sensibilidade face ao homem, uma redescoberta e exaltação da literatura clássica grega, uma apropriação da herança literária da Antiguidade como instrumento para elevar o homem a sua humanidade.

Os fundamentos da concepção de homem, são: da *dignidade* do homem e do homem *universal*. Se antes o lugar do homem ficava num universo teocêntrico e teológico, agora a dignidade do homem está, não na contemplação, mas na ação, na transformação do mundo; ser senhor e não subserviente a deus. Se antes o homem era limitado em suas particularidades (civil, servo, pagão, cristão), agora é pensado no sentido universal. Estes aspectos da Antropologia Renascentista se impõem tanto no âmbito político (leis), como no jurídico (Declaração dos Direitos do Homem) e religioso (tolerância religiosa).

Educação. Na educação, os precursores foram o holandês Erasmo de Roterdã, o alemão Martin Lutero e o francês Michel de Montaigne. Ambos exigiam o fim do predomínio religioso na cultura, educação, conhecimento. Rompem com o modelo de educação e escola medieval e propõem o retorno aos grandes da cultura clássica grega, ao imitar os conteúdos, as formas literárias e artísticas e aos valores humanos da época.

O filósofo Holandês Erasmo de Roterdã (1469-1536) foi, fora da Itália, um dos mais influentes e respeitados pensadores do Humanismo. Critica o domínio da Igreja sobre a educação, cultura e ciência, especialmente a inversão dos valores cristãos, pelo papa e pelo clero, que provocavam guerras, acumulavam fortunas e davam amostras de ostentação, hipocrisia e arrogância. A preocupação com a moralidade faz Roterdã reivindicar a necessidade de recuperar os valores cristãos originais, começando pela paz. Também critica as escolas da época, geralmente administradas pelos padres, com uma pedagogia baseada nos manuais imutáveis, na repetição de conceitos, no princípio da disciplina e obediência à autoridade. Como contraproposta, sugere que toda educação saudável é aquela sem controle religioso. Uma boa educação começaria, não apenas com a alfabetização e leitura, mas também com a interpretação crítica dos textos. (Ver a obra: Baiton, Roland. *Erasmo na Cristandade*).

Martin Lutero (1483-1546), pensador alemão e monge que deu origem ao protestantismo. A motivação foi a indignação e a discordância em relação aos costumes da Igreja católica da época; escandalizou-se com os costumes da hierarquia do clero católico. O primeiro fator de dissidência foi a venda das indulgências pela Igreja, uma prática oficial aprovada pelo papa: ritual no qual os fiéis podiam comprar parte da absolvição de seus pecados. Significou o ápice do que deveria ser condenado: ganância, ostentação, arrogância, arbitrariedade, mundanismo. Trata-se de uma crítica ao autoritarismo das estruturas medievais, aos desvios morais, enfim, uma prática cristã completamente deturpada. Contra estas práticas Lutero elaborou as “95 teses”, uma proposta de reforma do cristianismo (como contrapartida, a Igreja organizou o Concílio de Trento, que durou 18 anos, 1545-1563, e donde nasceu a contra-reforma, a santa inquisição, como objetivo de eliminar com os opositores da ortodoxia católica, impedir a expansão do protestantismo, retomar o respeito dos fiéis e resgatar a confiança na instituição. O segundo fator de dissidência foi a não aceitação da doutrina católica segundo a qual a justiça divina julga os atos dos homens. Para Lutero, isso produz medo, resignação, era algo vigiado, obrigado, e

impede a adesão, o sentimento espontâneo a deus. A justiça divina é revelada pela leitura das sagradas escrituras, na qual se acredita ou não. Daí a doutrina da salvação pela fé, e não pelo julgamento. Como consequência, a reivindicação da liberdade de interpretação dos evangelhos. Na educação, Lutero foi responsável pela organização de um sistema público de ensino na Alemanha. No século XVI, o império germânico-romano era um composto de principados independentes. Havia Imperador (interesses econômicos e políticos), Igreja, Príncipes (governantes dos principados). Estes últimos viram em Lutero uma possibilidade de se afirmar politicamente contra a autoridade central da igreja e especialmente contra os direitos da igreja sobre a riqueza. A emergência do protestantismo também foi ao encontro dos desejos e ambições da classe emergente economicamente – os comerciantes – que viam na educação uma possibilidade de aceitação e ascensão social. A pedido dos governantes, os reformadores luteranos planejaram uma rede de ensino pública, devido a necessidade de oferecer instrução ao povo, instruir as camadas mais pobres da população, insatisfação com as más condições de vida, insatisfação com o ensino escasso e ineficiente oferecido pela igreja. Para Lutero, a educação deveria ser mais útil, deveria ter uma utilidade social. Por isso a introdução da população, fortalecer a Cidade e formar homens cultos. (ver a obra: Altmann, W. *Lutero e a educação*. Ed. Sinodal).

O filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), viveu o período histórico do conflito entre católicos e protestantes. Criticou os padrões de erudição e exibicionismo intelectual, ligados à aristocracia, e os excessos de abstração da filosofia e da teologia. A principal preocupação com a educação é a formação de uma “cabeça bem feita”, ao contrário de uma “cabeça cheia”. Por esta entende apenas a memorização mecânica dos conteúdos ensinados aos alunos. Por aquela entende o saber articular conhecimentos, saber tirar conclusões, acostumar-se a aquisição e uso de informações, saber procurar, duvidar, investigar e exercitar o que é próprio de cada pessoa. Educação é o conhecimento de si, de sua capacidade, lançar-se nas experiências (vivendo e aprendendo), e posicionar-se diante dos acontecimentos da vida; as crianças não deveriam ser educadas perto dos pais, pois sua afeição e proteção não as prepara para a aventura da vida; deve permitir julgamentos próprios; deve treinar a capacidade de análise, acostumando-se com opiniões diferentes; conhecer costumes e experiências diversas. Além disso, aprender filosofia (para conhecer a prudência e a moderação), ciências (apenas para quem tem habilidade natural para ocupar-se dela profissionalmente), e história e literatura (formação mais ampla, inclusive do caráter). (ver a obra: *Da educação das crianças*. Ed. Martins Fontes).

2. A CONCEPÇÃO RACIONALISTA DE HOMEM E EDUCAÇÃO

Figura 6 - René Descartes (1596-1650)



Fonte: <http://www.quemdisse.com.br/autores/rene descartes.jpg>

O advento da filosofia experimental e racionalista da modernidade significa o fim da ciência especulativa (dogmática, metafísica, sem vínculo prático; não tem garantia do resultado), a afirmação da autonomia da ciência experimental contra a ciência especulativa, e o surgimento das ciências da natureza (ciências naturais) e as ciências do homem (ciências humanas). Mais especificamente, o que caracteriza a tendência científica é a tentativa de adequar as ciências humanas ao método das ciências da natureza. A Antropologia se desloca para a Teoria do Conhecimento na medida em que principal problema não é o “ser”, mas o “conhecer”. É a partir da visão científica que se configuram os fundamentos da educação moderna. Os precursores do racionalismo moderno foram o inglês Francis Bacon e o francês René Descartes (Figura 6); na sistematização da pedagogia como ciência foram importantes o tcheco Comênio e o alemão Friedrich Herbart.

Antropologia. A concepção de homem moderna se constitui como uma crítica radical às tradições anteriores. A visão racionalista prolongará a tradição do homem como *zoon logikon*, mas dando um novo conteúdo: o esquema mecanicista se estenderá à explicação da vida e do homem. A originalidade de René Descartes (1596-1626) está na inversão da ordem tradicional (que progredia da Física à Metafísica), que agora começa com o privilégio atribuído ao método como ponto de partida e, portanto, como construção do objeto do saber segundo as regras. Essa inversão dá origem à inversão temática do problema do homem: o procedimento metódico conduz primeiramente ao fundamento indubitável do *Cógitio*, ou ser pensante (a dúvida metódica, no *Discurso do método*) e, apenas posteriormente, à certeza sobre a realidade exterior (a radicalização da dúvida, nas *Meditações metafísicas*).

Descartes adota uma posição dualista acerca da natureza do corpo e da alma, dando forte ênfase à subjetividade na análise do processo de conhecimento. Os traços fundamentais da concepção racionalista de homem em Descartes são: a *subjetividade* (como *res cogitans* e consciência de si) e *exterioridade* (do corpo em relação ao espírito). Apesar de também ser

dualista, se distingue do dualismo clássico: o espírito (*res cogitans*) separado do corpo (*res extensa*), não para elevar-se à contemplação do mundo das ideias, mas para melhor conhecer e dominar o mundo (cf. *Discurso do método*). O mundo não é mais a antiga *Physis*, dotada de um princípio imanente de movimento, mas a grande máquina capaz de ser analisada pela razão e por ela reproduzida na forma de um modelo matemático. Aí está a dignidade do homem: ela reside no pensamento; o homem em sua capacidade cognitiva (o cogito se volta para dominar o mundo, matematiza o mundo). Este é o matematismo cartesiano.

Descartes é universalmente reconhecido como o pai da filosofia racionalista moderna. Descartes considerava um de seus objetivos primordiais a fundamentação de uma nova ciência natural, defendendo sua validade diante dos erros da ciência antiga e mostrando a necessidade de encontrar um verdadeiro método que colocasse a ciência no caminho correto para o desenvolvimento do conhecimento. As principais contribuições à tradição epistemológica moderna se encontram na adoção da questão da fundamentação da ciência como problema central. É considerado um dos filósofos mais importantes e influentes na formação e desenvolvimento do pensamento moderno. Cabe a ele o mérito de ter dado à epistemologia moderna uma nova orientação gnosiológica e fundamentação metodológica:

- *Direção decididamente gnosiológica*: o primeiro e o maior problema a resolver é o do conhecimento, seu valor e sua contribuição. Para uma base segura (certeza), investigar a natureza, as fontes e a validade do conhecimento. O projeto de reconstrução do saber em Descartes só tem sentido a partir da convicção de que o intelecto humano é capaz de atingir a verdade, atingir o “ponto fixo e seguro” do conhecimento. E este ponto fixo e seguro será a subjetividade. Esta, torna-se o ponto de fundamentação do conhecimento. Mas, para Descartes, não basta possuir apenas razão (bom senso), é necessário saber conduzir a razão. Daí o problema do conhecimento passa a ser um problema de método.

- *Preocupação com o método*: necessidade de solidez e organicidade da pesquisa científica; precisava de um método seguro e rigoroso; estabelecer novas bases, novos métodos e novos objetivos para a filosofia. Com essa intenção, Descartes busca construir um sistema de pensamento disposto a liquidar com as crenças de seu conhecimento adquiridas pela tradição do senso comum, e pré-juízos da infância; que seja consistente (e resistente) a qualquer dúvida. E como conseguir esse conhecimento rigoroso e seguro? Daí a necessidade de um método para conduzir a razão. Talvez esta seja a principal contribuição de Descartes à tradição epistemológica moderna: as regras do método. Nesse contexto, ganha destaque a subjetividade, o sujeito torna-se responsável por ordenar a construção do conhecimento.

- *Atenção ao sujeito*: agora colocado como centro de todas as pesquisas, e todas as coisas (antropocentrismo). O pensamento de Descartes vai permitir emergir a subjetividade na medida em que o sujeito encontra-se com a sua consciência e com ela estabelece um diálogo filosófico

(intersubjetividade abstrata). [Uma subjetividade que, no entanto, aqui não é um isolamento radical do sujeito, e sim, um movimento de expansão que parte da consciência subjetiva buscando uma correspondência de suas representações com a realidade exterior.] Nesse sentido, o sujeito (cognoscente) torna-se o primeiro objeto de investigação. Daí o estudo dos limites e possibilidades do entendimento humano. Os novos métodos de investigação partem do sujeito, da capacidade da razão (de conhecer) do sujeito, que se debruça sobre si mesmo – filosofia da *reflexão* – a volta da consciência sobre si mesma para reconhecer-se como sujeito e objeto do conhecimento e como condição de verdade; sujeito: base de fundamentação do conhecimento, responsável por ordenar a construção do conhecimento.

Discurso do Método (1637). O caminho cartesiano para chegar à certeza é a *dúvida*. Na primeira parte da obra *Discurso do método*, Descartes justifica a necessidade de um método para aquisição da ciência, além da história da própria educação. Na segunda parte, apresenta as regras do método e o papel das regras. Intenção é construir um sistema de pensamento disposto a liquidar com as crenças de seu conhecimento adquiridas pela tradição, senso comum, pré-juízos da infância, falsidades que aceitara como verdades, e que seja consistente e resistente a qualquer dúvida.

Justificativa. Desde as primeiras páginas, Descartes sublinha a importância capital do método para aquisição da ciência, da necessidade de encontrar o verdadeiro método científico que colocasse a ciência no caminho correto para o desenvolvimento do conhecimento seguro. Todos os homens, apesar de serem iguais pela inteligência (razão, bom senso), conseguem, entretanto, resultados diferentes segundo o método adotado. Daí a importância central do método. Os métodos até agora usados não seriam realmente bons. Os resultados obtidos quase sempre permanecem pobres. O que Descartes faz é informar ao leitor sobre a descoberta de um método particularmente eficaz, não com o objetivo de ensinar a todos como devem conduzir a sua inteligência, mas apenas para mostrar aos outros como conduziu a sua própria razão. A justificação da necessidade do método também aponta para a experiência escolástica de Descartes, e seu juízo a respeito das diferentes disciplinas estudadas no colégio dos Jesuítas. Baseia-se na história da própria educação e a utilidade do estudo nas matérias escolásticas. Para Descartes, nenhuma disciplina é capaz de ensinar tudo aquilo que útil à vida, de forma clara e segura (nem história, retórica, matemática, ética, teologia, filosofia ou as outras disciplinas). Por isso, abandona o estudo das letras e põe-se a viajar com o objetivo de aprender no “livro da natureza” o que não havia aprendido nos “livros de papel”. E após alguns anos de estudo no “livro do mundo”, através de viagens, e tratando de adquirir um pouco mais de experiência, Descartes resolveu estudar também a si mesmo e de empregar todos os esforços da mente para escolher quais vias deveria seguir. Descartes busca dentro de si mesmo a ciência que não havia encontrado na sua longa peregrinação através das doutrinas aceitas por seus predecessores e pelo livro do mundo. Procura um instrumental a partir do qual se serviria, um método válido para a

pesquisa filosófica, o verdadeiro método para se chegar ao conhecimento seguro das coisas. Daí o seu próprio método de investigação e pesquisa da verdade, daí a descoberta de um novo método e suas regras principais.

As regras do método. Descartes elabora um novo método, simples, fácil, baseado em poucas regras. Estas regras do método científico constituem o centro da sua concepção de filosofia e ciência. Sua simplicidade pode causar espanto em quem as lê pela primeira vez devido ao pequeno número de regras. No entanto, é precisamente este o objetivo. No lugar de regras complexas e intrincadas (como o método dedutivo aristotélico, da teoria do silogismo, tão discutidas pela escolástica medieval e motivo de tantas controvérsias), Descartes prefere as quatro regras simples, mas exige que sejam efetivamente seguidas à risca. As quatro regras são:

- *Clareza e distinção*: deve garantir a validade de nossos pontos de partida no processo de investigação científica;
- *Análise*: indica que o problema a ser resolvido deve ser decomposto em suas partes constituintes mais simples;
- *Síntese*: uma vez realizada a análise, devemos ser capazes de reconstruir aquilo que dividimos, revelando assim um real conhecimento do objeto investigado;
- *Verificação*: alerta para a necessidade de termos certeza de que efetivamente realizamos todos os procedimentos devidos.

Das quatro regras, a primeira fixa o critério de verdade; as outras se referem ao método, cujos momentos principais são a análise e a síntese. A originalidade de Descartes está na sua preocupação de dar amplo desenvolvimento ao momento da análise, de forma a preparar para a síntese um terreno sólido. Ao momento da análise pertence a crítica trabalhosa de todas as opiniões incertas, aceitas pela tradição e pelo meio ambiente, e da demonstração de como se chega aos primeiros princípios e às definições. Com o novo método, todas as coisas podem ser conhecidas, contanto que somente se abstenha de aceitar por verdadeira alguma coisa que não o seja e siga sempre a ordem em que ocorre, para deduzir uma das outras. Descartes aplica o método primeiro à matemática depois à filosofia.

Os desdobramentos das regras do método. O primeiro passo é o da *dúvida*. Descartes tornou-se cético em relação à filosofia clássica que havia aprendido no colégio jesuíta. E o método da dúvida é a primeira etapa na construção deste novo edifício; é a descoberta de princípios básicos ou axiomas, que funcionem como base e alicerce do edifício. A estratégia que ele utiliza para chegar a esses princípios foi a da *dúvida sistemática*: nada que pode ser duvidado é aceitável como fundamento de seu sistema. Assim sendo, na busca desse ponto de apoio, Descartes resolve duvidar, sistematicamente, de tudo; propõe submeter todas as suas crenças a uma revisão sistemática para tentar encontrar aquela(s) de que ele não consegue, realmente, duvidar. Essas crenças indubitáveis lhe forneceriam a base para seu edifício, visto que seriam consideradas como absolutamente certas; quer fornecer um fundamento racional para as crenças

das pessoas comuns bem como para a ciência que começava naquela época, da qual foi um defensor e para a qual fez contribuições importantes. Um indivíduo (seja ele uma pessoa comum ou um cientista) desenvolve muitas de suas crenças antes de chegar à idade da razão. Mesmo depois da idade da razão, freqüentemente adquire crenças através do exercício não-crítico de sua atividade sensorial, de testemunhos não confiáveis de outros, de apelo a autoridades indignas de crédito. Quem pretende ser racional em suas convicções, tem, mais cedo ou mais tarde, de limpar a sua mente de todas as suas crenças, duvidando de tudo aquilo que é incerto e passível de dúvida, e reconstruindo suas crenças sobre um novo fundamento, certo e indubitável. Para sair da incerteza em que fora lançado pela diversidade de opiniões e costumes, Descartes resolve rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a mínima dúvida, a fim de verificar se havia alguma coisa que fosse totalmente indubitável. Assim, decide eliminar todo e qualquer conhecimento sensível e humano em geral. No entanto, a dúvida metódica de Descartes não é uma dúvida universal, é parcial. Descartes não pretende duvidar de tudo, mas apenas tentar duvidar do quanto mais fosse possível, para poder com mais segurança alcançar a verdade. Assim entendida, trata-se somente de uma suspensão provisória de nosso conhecimento comum para chegar a uma justificação crítica do mesmo. Por isso, a dúvida não é negação, esvaziamento ou anulação do pensamento, mas suspensão do assentimento, da concordância.

O segundo passo é uma *descoberta*. Enquanto tratava de duvidar de tudo, Descartes percebe uma verdade, a primeira verdade indubitável: o *cogito ergo sum*. Enquanto pensava que tudo era falso, era necessariamente preciso que o que pensava fosse algo. E o indubitável “penso, logo existo” era de tal forma firme e seguro que resistia a qualquer suposição cética e, por isso, foi acolhido como princípio da filosofia que Descartes buscava.

No entanto, apesar da certeza do eu pensante, a obra sobre o método não estabelece nenhuma certeza sobre o mundo exterior, do ser pensante para o mundo exterior. E esse empreendimento dar-se-á na obra *Meditações metafísicas* (1941). As meditações metafísicas apresentam análises técnicas bem mais aprofundadas, que tratam das relações entre o eu pensante e as representações que remetem à exterioridade; tratam de resolver a adequação das exigências internas da razão (expressas no método) à realidade externa; trata da passagem ao pensamento objetivo. E o processo posto em prática para encontrar a representação, indubitável, será a extensão da dúvida à todas as representações. A reflexão só encontrará a evidência absoluta se partir da negação absoluta de todas as certezas. É a radicalização da dúvida (sentidos, sonhos, deus enganador). É nesse sentido que as *Meditações metafísicas* tratam das coisas que se podem colocar em dúvida, e exige regras capazes de justificar como a razão pode nos conduzir à verdade e dar garantias que os nossos juízos não se radicam na ilusão, no engano ou no erro.

Educação. Qual a importância da visão científica nas teorias pedagógicas? O período moderno presencia uma intensificação da preocupação com o pensamento pedagógico, através

da aplicação do método científico à educação, a sistematização da pedagogia e da didática. A emergência da modernidade na educação significa ruptura radical com o modelo de educação até então praticado, uma preocupação mais acentuada com o método, busca do rigor na investigação de seu objeto de estudo, racionalização das ações educacionais, métodos de ensino mais elaborados, novas técnicas e procedimentos pedagógicos para adquirir conhecimento, maior objetividade na análise dos fatos educacionais, nova visão em relação à criança, sistematização da pedagogia e da didática, uma pedagogia mais positivista. A pedagogia viria a se tornar uma *ciência da educação*. Os principais responsáveis pela construção dessa nova base epistemológica - a moderna cientificidade educativa - são Descartes (pedagogia crítica), Comênio (a didática moderna), Herbart (organização científica da pedagogia), e Froebel (novo conceito de infância).

A principal contribuição de Descartes (1596-1650) procede da preocupação com o conhecimento, como se realiza, limites, possibilidades. Trata-se de uma nova postura crítica: a dúvida, o questionamento. A base desta nova postura de investigação é o conhecimento pela razão natural. É a introdução da “razão natural” que ilumina a inteligência dos homens (racionalismo: iluminismo), através do conhecimento científico (e suas características de criticidade, objetividade, profundidade), nos livrando da ignorância, do mito, da religião. Isso significa uma ruptura/abandono da especulação da Idade Média, substituída pela ciência. Daí a necessidade de um método.

Embora não tenha escrito nenhum tratado especial, a proposta de um método de conhecer e usar criticamente a razão é uma *visão diferenciada de educação*: educar a mente praticando o próprio método científico; educar é o caminho que ajuda a re praticar, reconstruir a experiência, o objeto. Trata-se de uma *pedagogia crítica*: de iniciação à prática científica, à postura investigativa. Educar significa introduzir na metodologia científica, valorizar os procedimentos de produção do conhecimento. No entanto, não há modelo/resposta anteriormente já dada. Há um método, e aprendê-lo é mais importante do que o resultado. Por exemplo, mais importante do que entregar um trabalho de uma disciplina bem escrito, impresso (o produto), é saber *como* ele foi feito, se resultado do exercício da sua razão ou se foi copiado (o método). O importante é saber se aprendeu a fazer dentro da metodologia científica. Nesse sentido, a criança não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser em construção.

O pensador humanista tcheco Comênio (1592-1670) é apontado como o pai da didática moderna por ser o primeiro sistematizador da pedagogia e da didática no Ocidente. Propôs uma ruptura radical com o modelo de escola até então praticado pela Igreja Católica, para quem todas as questões teóricas de subordinavam à teologia cristã, e sob a égide da palmatória e do castigo. Foi o primeiro teórico a respeitar as crianças como seres humanos dotados de inteligência e sentimentos. Na sua principal obra, *Didática Magna*, faz um trabalho de racionalização de todas as ações educacionais, indo da teoria até as questões cotidianas da sala de aula, e enfatiza que o professor deve ser visto como um profissional da educação, e não um missionário. O mais importante na vida não é a contemplação, mas a ação, o fazer.

O alemão Johan F. Herbart (1776-1841) é considerado o pai da pedagogia como ciência por organizar a uma análise sistemática da educação e mostrar a importância da psicologia na teorização do ensino. Pela primeira vez a pedagogia foi formulada como uma ciência: organizada, metódica, sistemática, com fins claros e meios definidos. Trata-se de uma exploração do caráter (ou do funcionamento) científico da mente, desdobrada numa psicologia aplicada como eixo central da educação. Desde então, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento - como, por exemplo, as obras de Piaget (1896-1980) e Freud (1856-1939). Daí a importância destacada da Psicologia do desenvolvimento cognitivo, da Psicologia da Infância e adolescência, da Psicologia e da Sociologia da Educação, o Movimento da Educação nova e a Pedagogia Experimental. Conforme sua obra, *Pedagogia geral e esboço de um curso de pedagogia*, a doutrina pedagógica, para ser realmente científica, precisa comprovar-se experimentalmente. A pedagogia mostra os fins da educação, e a psicologia o caminho, os meios, os obstáculos.

O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos principais responsáveis pela mudança de compreensão sobre as crianças, da defesa de um novo conceito de infância na Europa. Foi pioneiro desse processo na área pedagógica como fundador dos jardins-de-infância. Sua obra, *A educação do homem* (1826), é uma defesa da valorização da criança. Na Idade Média, a ideia de infância simplesmente não existia; as crianças eram adultos à espera de adquirir a estatura normal. Por isso, o ponto de partida da educação das crianças seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo. Froebel defendida uma educação sem imposições às crianças porque elas passam por diferentes estágios de capacidade de aprendizado, com características específicas. Para tanto, as brincadeiras são primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Isso permite, ao mesmo tempo, o treino de habilidades e o surgimento de novas.

Mais tarde, também Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) pregaria o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Na obra sobre educação, *O Emílio*, o filósofo francês já faz uma crítica à educação da sociedade moderna, ao defender que “o homem é bom por natureza”, mas está submetido à influência corruptora da sociedade.

3. A CONCEPÇÃO ILUMINISTA DE HOMEM E EDUCAÇÃO

Figura 7 - Immanuel Kant (1724-1804)



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_kp_dxHVYMqg/TUXZ8eKR1sl/AAAAAAAAACA/bxAr9oN3-Jk/s1600/kant00b.jpg

Antropologia. A compreensão de homem do Iluminismo se afasta das concepções de homem cristã e racionalista clássica, não dá primazia à sua relação com o divino ou com deus (como na antropologia clássica e medieval), mas a relação central é com os outros homens. As ideias diretrizes são elaboradas segundo critérios fundamentais das “luzes” da razão e o “progresso”. A ambição da razão de conhecer – a intenção de conquistar todos os domínios do saber humano deve estender-se à todas as áreas do humano (à filosofia, ciência, pedagogia, moral, política), à toda cultura ocidental. O Iluminismo lê a linha da evolução da história humana segundo os progressos da razão. Daí a proclamação da concepção de “progresso”; daí a “filosofia da história” que floresceria no século XIX, daí o termo “revolução”, que viria a significar mudança e transformação profunda para melhor. A novidade desta ideia de “progresso” da razão (ou progresso guiado pela razão) e que se difunde ao longo do século XVIII é a certeza teórica articulada com a prática. Na visão Iluminista, “progresso” implica uma mudança operada pelo homem, seguindo fins racionais e medida pelo critério do melhor.

Já vimos que através da ciência a humanidade procura emancipar-se do medo em relação ao mito e à dominação (do medo diante das forças da natureza as quais ele não pode controlar), seguindo os passos do saber e do esclarecimento racional. O que impulsiona o ideal científico moderno é o livrar-se do medo da (ou do desconhecido na) natureza. É nesse sentido que o Iluminismo seria concebido como um processo emancipatório, que conduziria os homens à autonomia e maioridade racional; a razão posta a serviço da emancipação dos homens. Daí a confiança desmedida na ciência e na técnica como instrumentos emancipatórios, a crença na historicidade e no progresso, e até a confiança revolucionária.

A maioridade racional seria a confiança plena e total na razão humana, capaz de atingir o conhecimento completo da realidade e das ações humanas. Os instrumentos para tal investida seriam a ciência e a técnica. Daí a confiança plena e total dos homens no saber científico, na tecnologia, para dominar, controlar e prever a natureza, a sociedade e os homens. A ciência e a técnica seriam emancipatórias. Por isso do surgimento das ciências da natureza, as ciências sociais e humanas, e o grande interesse pelas ciências que se relacionam com a ideia de

“progresso” e “evolução”. (veja-se Darwin, na Biologia; e Augusto Comte, com o Positivismo). Daí a crença no progresso, descoberta da historicidade; o progresso das ciências, dos homens, da sociedade, que melhorariam com o passar do tempo, acumulariam conhecimentos e práticas de modo que o presente seria sempre melhor que o passado, e o futuro seria melhor que o presente. O progresso técnico-científico seria sinônimo de progresso social (resolver problemas, acabar com desigualdades) e progresso humano (vida boa, felicidade). A crença no desenvolvimento progressivo fomentaria até as esperanças revolucionárias (veja-se o exemplo de Karl Marx, que aplicou o método das ciências ao estudo científico da sociedade, para estudar suas leis de funcionamento e, com isso, poder prever o desenvolvimento futuro. Para Marx, o capitalismo seria apenas um estágio transitório entre o modo de produção antigo e feudal para o estágio socialista e comunista).

Educação. O filósofo Immanuel Kant (Figura 7) é o ponto alto do ideal pedagógico do Iluminismo moderno (inaugurado com o filósofo Descartes e os pedagogos Comênio e Herbart).

No século XVIII, vemos uma intensificação da preocupação com o pensamento pedagógico e com a atitude educativa. A educação adquire uma perspectiva redentora, sendo nela depositada todo o poder de transformar as estruturas mentais e materiais da sociedade. A educação assume um papel determinante como fator formador e emancipador da humanidade, lançando-se sobre ela a responsabilidade de ser o principal recurso para a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária.

Instituições/entidades científicas e culturais foram criadas (entre elas, a Escola) com a finalidade de trazer instrução para a humanidade, de ajudá-la a sair da ignorância. A humanidade vai analisar o mundo, adquirir um conhecimento seguro, e utilizá-lo para criar uma sociedade mais justa. A Escola deveria ser o instrumento natural, criadora e difusora do saber, libertando os espíritos da superstição e ignorância. Baseada no ideal científico - as “ciências da educação” - a educação visava acelerar o processo já inscrito na sua matriz moderna: produzir, de forma programada e eficaz, o maior número possível de cidadãos esclarecidos e ativos, úteis à sociedade e as suas funções específicas. A educação científica seria um meio de instrução e saída da ignorância, e um fator de esclarecimento crítico e emancipação. Este é o ideal pedagógico do Iluminismo: educação e emancipação, formar um sujeito crítico e transformador. Esta é a atitude pedagógica principal: autonomia do sujeito no questionamento dos fundamentos últimos dos seus atos cognitivos e práticas morais.

Os iluministas creem no poder emancipador da razão e estabelecem que a educação é o espaço adequado para a consecução desse projeto; nela corporificam os ideais de progresso permanente das ciências, da constituição de um sujeito autônomo. Acreditam na ideia do aperfeiçoamento moral, do sentido e aperfeiçoamento histórico. Acreditam que por meio da educação poderão ser superadas as diferenças sócio-culturais e estabelecido o nivelamento de direitos e deveres entre todos os indivíduos, indistintamente. “Educação” e “emancipação”

constituem as duas grandes bandeiras da utopia iluminista, cuja fonte é a razão (faculdade de julgar e do entendimento). Dela, e somente dela, poderá emergir um novo homem, sábio e instruído. O exemplo mais representativo é a pedagogia iluminista kantiana.

A educação em Immanuel Kant é pensada em termos de “educação moral”, e os elementos estruturantes são a formação do pensamento autônomo e a formação do caráter.

- *Objetivo geral: a formação do pensamento autônomo*

O primeiro objetivo da educação kantiana é pensado a partir de uma perspectiva iluminista, cujos conceitos-chave são “esclarecimento” e “autonomia”. Trata-se de uma proposta de emancipação do sujeito para a maioria (autonomia intelectual). As noções de esclarecimento, autonomia, maioria, emancipação são desenvolvidas por Kant no texto: “*Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*” (1783). As dimensões fundamentais e as formas de ensino são apresentadas na obra *Sobre a pedagogia*.

“Esclarecimento” não se refere apenas a uma época (Iluminista, da Ilustração, das Luzes), mas de um processo “de esclarecer”, iluminar; é sempre um processo aberto, a fazer (cf. Kant: “*Não estamos numa época esclarecida, mas de esclarecimento*”). Por isso a educação deve estar orientada para o futuro, deve ser pensada numa perspectiva aberta. Associada à idéia de esclarecimento, “autonomia” significa a capacidade de pensar e agir de forma autônoma. O contrário significa menoridade.

“Menoridade” é a incapacidade de agir e decidir por si mesmo. A dependência e a falta de decisão por si próprio. É a incapacidade do homem se servir do seu próprio entendimento, sem orientação de outro. Essa incapacidade é culpa do próprio homem por causa da falta de coragem e decisão de se servir de si mesmo. Mais do que isso: o verdadeiro motivo da menoridade é a preguiça e a covardia; é em razão delas que boa parte dos homens permanecem menores durante toda a sua vida. Preguiça é a falta de vontade, e aceitar a autoridade de outro. Covardia é a falta de coragem para libertar-se da tutela dos que pensam e decidem em seu lugar. Sair deste estado de menoridade depende unicamente de si mesmo, pensar por si mesmo, tornar-se autônomo. Só permanece na menoridade se não existir a vontade de se libertar dela.

No entanto, usar a razão, pensar por si mesmo, não é algo fácil. Há várias situações cotidianas que dispensam o esforço pessoal. Como diz Kant, “é tão cômodo ser menor...”. A maioria requer: crítica aos aspectos inculcados aos menores intelectualmente pelos seus maiores, os superiores (clérigos, pastores, governantes, políticos, professores...), e superação da preguiça. Ou seja, requer pensar por si mesmo e não depender de nenhuma autoridade eterna. Esta é a verdadeira emancipação (libertação, milagre, cura) operada pelo Esclarecimento iluminista: das trevas da ignorância e da tutela dos outros.

Nesse contexto, a tarefa da educação será o de preparar o homem para o esclarecimento. O homem só pode esclarecer-se mediante educação. Esta é um meio para que aquilo ocorra. A educação deve exercitar a capacidade do homem de pensar por si mesmo. É a única maneira de

superar a menoridade e alcançar a maioridade, a autonomia. Kant reconhece que, embora difícil, esclarecer um povo é educá-lo: “A educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens” (*Sobre a pedagogia*, p. 20). Porém, é a única maneira de dispor-lhe condições para superar a menoridade e alcançar a autonomia.

Não obstante, Kant faz uma ressalva: ser instruído não significa, não é o mesmo que ser esclarecido. “Instruído” significa ter erudição, muitos conhecimentos, acúmulo de informações, mas não saber utilizá-los ou que foram impostos. “Esclarecido” significa saber pensar por si mesmo, guiar autonomamente seu pensamento e suas ações.

“Saber pensar” é um processo que implica 3 máximas: *pensar por si próprio*: livre de preconceitos ou imposições ou superstições; *pensar de modo universal*: com capacidade de colocar-se no lugar de qualquer outra pessoa; *pensar em conformidade consigo próprio*: alcançado mediante os dois primeiros. Daí o princípio kantiano: “Age como se tua ação devesse tornar-se lei universal”.

- *Objetivo específico: a formação do caráter.*

Para Kant, a formação do caráter não advém da natureza, precisa ser adquirido. É desenvolvido mediante educação, reflexão, aprendizado, exercício, cultivo.

Os traços que fazem parte da formação do caráter são:

- Obediência: submissão das leis do agir ao dever; capacidade de obedecer a si próprio; submissão voluntária ao dever.
- Veracidade: traço principal e essencial do caráter; estar sempre de acordo consigo mesmo (a mentira é um exemplo de desacordo e contradição pessoal); está associada, como valor intrínseco, à ideia de dignidade humana.
- Sociabilidade: não viver isoladamente, manter relações de amizade; importância dos outros, não para ser simpático, receptível, sensível, mas ter zelo pelo direito ou espaço do outro.

- *Dimensões fundamentais: física e prático-moral*

- Física: se ocupa com a formação do homem no que diz respeito a sua natureza. Trata-se da educação do corpo (que visa cuidados da criança: desenvolvimento de suas forças e cultivo das faculdades sensitivas) e do espírito/intelecto (faculdades inferiores: memória, imaginação; e faculdades superiores: entendimento, juízo, razão).
- Prático-moral: formação do homem a respeito da sua liberdade.

Este processo educativo do indivíduo tem uma hierarquia: educação corporal (se desenvolve com o indivíduo), educação intelectual (desenvolve habilidades e faculdades espirituais: prudência, cidadania), e educação moral (desenvolve a liberdade).

- *As formas de ensino: cuidados e formação*

- Cuidados/Disciplina (também denominada “Negativa”): conjunto de disposições que visam habituar o educando a determinadas formas de conduta mediante disciplina, controlar os instintos e inclinações, dominar as paixões, a selvageria, e impedir os defeitos e os vícios; (no entanto, isso não é suficiente, porque é um mero adestramento, que gera um hábito e que pode desaparecer. Não é suficiente treinar, é preciso aprender a pensar);
 - Formação (também denominada “Positiva”): instrução, cultura, direcionamento na prática do que foi ensinado; cultivo das faculdades que possibilitam alcançar determinados propósitos; se vincula ao desenvolvimento do hábito de pensar.
- Os fins da educação: disciplina, cultura, prudência, moralidade*
- Disciplina: sua deficiência ou ausência na criança dificultaria adquiri-la na fase adulta, superar o comportamento puramente instintivo, pulsões instintivas; habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem. (Nessa passagem estão contidos os dois princípios fundamentais da educação kantiana: liberdade como autonomia da vontade e coação como obediência ao dever).
 - Cultura: desenvolvimento de habilidades (instrução); usar habilidades pessoais em relação aos outros; essa formação dá ao homem um valor em si mesmo, como indivíduo.
 - Prudência: aquisição de boas maneiras, e permite a integração social; prepara o homem para tornar-se cidadão.
 - Moralidade: desenvolver um critério moral; capacidade de guiar-se no pensamento e na ação; critério: não apenas os fins que se propõe, mas escolher bons fins (universalmente válidos, aqueles que seriam aprovados por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um).

No Brasil, este ideal científico da pedagogia iluminista foi difundido na primeira metade do século XX, por uma corrente denominada “Nova Escola”, e cujos precursores foram Anísio Teixeira (1900-1971), Florestan Fernandes (1920-1995) e Paulo Freire (1921-1997). Tratava-se de repensar a educação, tradicionalmente baseada na educação religiosa, a partir da sua característica científica: crítica, investigativa e inovadora; da necessidade de preparar o país para o desenvolvimento, para “sair do atraso”. Combater a desigualdade social através da reforma da escola e da educação. A educação científica – o ensino das ciências – seria o elemento central para preparar os indivíduos para resolver problemas, acompanhar a modernização/industrialização mundial em curso, modernizar o país intelectual, industrial e socialmente.

ATIVIDADE / EXERCÍCIO

- 1 - Em que sentido o Renascimento representa uma crítica ao predomínio religioso na cultura (educação, filosofia, ciência)? E em que sentido o Renascimento representa o advento do pensamento científico?
- 2 - Quais os traços gerais da visão de homem e educação na Renascença? Erasmo de Roterdã? Martin Lutero? Michel de Montaigne?
- 3 - Em que sentido a Modernidade representa uma mudança antropológica, do homem “divino” para o homem “científico”?
- 4 - Em que sentido a Modernidade representa uma mudança de método na investigação científica, da ciência especulativa para a ciência experimental?
- 5 - Em que sentido a Modernidade representa uma mudança epistemológica na educação? O que significa que a pedagogia está fundamentada na ciência? Qual a contribuição de Comênio e Herbart para a pedagogia moderna?
- 6 - Quais as características gerais concepção moderna de homem e de educação em Descartes? Por que o método da dúvida é o caminho para chegar a certeza? Por que o método da dúvida é uma visão diferenciada de educação?
- 7 - No texto de Kant, “Resposta à pergunta: o que é Iluminismo?”, 1. Identifique a tese central do texto, qual é a afirmação mais importante que o autor defende? 2. Que argumentos são usados pelo autor para apresentar essa conclusão? Simplifique-os e apresente-os com suas palavras. 3. Diga se, na sua opinião, os argumentos do autor sustentam a conclusão. 4. Concordas ou não com a tese de que um ser humano que não pensa não merece ser chamado de ser humano? Fundamente a sua posição.
- 8 - Segundo Kant, o que é saber pensar? O que é e para que serve o pensamento? O que significa que somos senhores de nós próprios apenas se pensarmos pela nossa própria cabeça?
- 9 - Que concepção de homem propõe Kant? Qual a contribuição de Kant para a educação (objetivos, dimensões fundamentais, formas de ensino)?

DICAS DE FILMES



- **Lutero** (Fiennes). Filme. Dublado. 123min. Disponível em: www.filmsonlinehd.com/lutero-dublado-online
- **Galileu** – 10 partes (History Channel). Documentário. Parte 1/10: Disponível em: www.youtube.com/watch?v=LHhpKQoQh18
- **Os filósofos e a educação: Descartes** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min
- **Os filósofos e a educação: Kant** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min.

UNIDADE 5

AS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE HOMEM E EDUCAÇÃO

O pensamento filosófico contemporâneo é tematizado sob o signo da desconfiança, da dúvida, da suspeita, da descrença, da resignação, do pessimismo, do ceticismo, do niilismo, do relativismo, da fragmentação da razão, da crise da razão moderna, da razão subjetiva, da racionalidade científica, iluminista, dos limites da razão iluminista moderna, da pedagogia científica, do ideal pedagógico iluminista. Os sinais de que a visão otimista do modernismo começou a desmoronar foram diagnosticados. A *desconfiança na maioridade da razão* significa que o homem não é capaz de conhecer todos os âmbitos da natureza, a sociedade e de si mesmo. O filósofo e sociólogo Karl Marx (Figura 8) mostra que é ilusão pensarmos que estamos pensando e agindo por vontade própria, de acordo com nosso entendimento e liberdade; de que desconhecemos um poder invisível que nos “força” a pensar e agir (a ideologia). O psicólogo Sigmund Freud mostra que nem tudo está sob o controle da nossa consciência (por exemplo, perturbações e sofrimentos psíquicos), que temos um poder psíquico invisível (o inconsciente). A *descrença no otimismo científico*, no poder emancipatório da razão científica, significa que a ciência e a técnica não resolvem todos os problemas. O progresso da ciência não significa mais progresso humano. Pelo contrário, são responsabilizadas por provocar guerras mundiais, bombardeios atômicos, campos de concentração nazista, guerras, ditaduras, devastação ambiental (poluição: resultado da ação do homem na natureza), perigos cancerígenos de alimentos e remédios, aumento de distúrbios e sofrimentos mentais e psicológicos. Ou seja, o saber técnico-científico não é um meio exclusivo de libertação/ emancipação dos seres humanos, mas de intimidação, medo e insegurança (a ciência não consegue mais prever o que vai acontecer). Não emancipa, pelo contrário, aliena. Essa é a crítica de dos filósofos Horkheimer e Adorno na sua “dialética do Iluminismo”: a ciência, de um instrumento de emancipação, tornou-se instrumento de controle e repressão das massas; em vez de libertar, emancipar, a ciência e sua técnica tornaram-se um recurso eficaz no processo de dominação e manipulação dos indivíduos e da sociedade. A *descrença no progresso na ciência e na história* significa uma crítica à justificativa histórica para legitimar colonialismos e imperialismos, a diferença entre desenvolvidos e subdesenvolvidos; crítica à idéia de progresso nas ciências: para cada época histórica, os conhecimentos e práticas têm valor e sentido próprios, que podem ser diferentes ou desaparecer nas épocas seguintes. (Veja-se Thomas Kuhn e sua obra sobre a estrutura das revoluções científicas). A *descrença no otimismo revolucionário* significa que, com o surgimento dos regimes totalitários (fascismo, nazismo stalinismo, ditaduras na América Latina), as utopias caíram em descrédito. Pergunta-se se os seres humanos, explorados e dominados, realmente são capazes de criar e manter uma sociedade nova, justa e feliz, ou como cultivar uma consciência revolucionária sob tais condições (veja-se a descrença de Horkheimer e Adorno em relação aos prognósticos marxistas). A *resignação frente à cultura de massa*, da indústria cultural significa que

não há mais o indivíduo, apenas massa, como mostrou Freud; e Adorno tem o mesmo diagnóstico na sua teoria da cultura de massa. A *descrença na educação científica* significa que as expectativas emancipadoras iluministas fracassaram e, com isso, surge uma vasta literatura que denuncia os limites e o fracasso do projeto pedagógico iluminista. A educação não é, necessariamente, um fator de esclarecimento crítico e emancipação. Em resumo, trata-se da descrença no potencial emancipatório da razão iluminista, que vem acompanhada de um sentimento de extrema ambivalência diante das estruturas sociais e esperanças dos últimos séculos; e do sentimento de fracasso no nível pessoal e nos projetos sociais que visem à criação de uma sociedade mais esclarecida, autônoma, emancipada; do sentimento de que as promessas da modernidade se mostraram falsos; e das tentativas de repensar os estatutos, da filosofia e da educação, num horizonte pós-metafísico.

Os autores paradigmáticos de análise dos limites da razão iluminista, mais representativos da autocrítica do projeto moderno, os principais criadores da desconfiança pós-moderna na filosofia e na educação são: Karl Marx (a teoria da alienação e ideologia), Friedrich Nietzsche (a crítica total a razão e despedida da tradição racionalista), e Max Horkheimer e Theodor Adorno (a crítica auto-referencial à razão iluminista). Os jargões da maioria da razão, da confiança plena e total no saber científico, da crença no progresso e evolução sedimentavam o solo do otimismo filosófico, científico, cultural e educacional da modernidade. No entanto, depois de três séculos, estas esperanças são vistas com descrédito. O que era otimismo passou a ser visto como descrença no potencial emancipatório da razão iluminista. Este sentimento de perda, de fragmentação da razão, de crise das certezas, de falência dos sistemas tradicionais de fundamentação das certezas últimas, da percepção de que tal crença iluminista não tem mais sentido nem validade, de conscientização do fracasso das utopias iluministas, e de despedida dos ideais modernos, forma o contexto no qual começa a ser delineada a assim chamada “pós-modernidade”.

Diante desta problematização, o que fazer: abandonar o projeto iluminista ou é possível reformulá-lo? Rejeitar ou regenerar os processos filosófico-educacionais da modernidade? Estariam os ideais iluministas de autonomia e emancipação esgotados? Por um lado, os que rejeitam aprofundam as críticas ao racionalismo da modernidade, tem dificuldades de aceitar qualquer afirmação de uma essência, identidade, e afirmam a impossibilidade de qualquer metanarrativa sob condições pluralistas e multiformes da modernidade tardia (Marx, Nietzsche, Horkheimer/Adorno). Por outro lado, para os que querem regenerar, o problema é o da modernidade incompleta; não é o do abandono, mas o da reconstrução de um projeto inacabado da modernidade; não abandonar, mas reorientar através da ampliação do conceito, estrito, de razão moderna (Habermas).

Trata-se, todavia, de uma dupla tarefa: por um lado, de uma autocrítica dos ideais da modernidade e, por outro lado, de uma crise de fundamentação: da filosofia, da antropologia, do conhecimento, da educação. Na **Filosofia**, as críticas às filosofias do sujeito, as novas faces do

individualismo e a dificuldade de se pensar a unidade diante da fragmentação da razão; na **Antropologia**, a dificuldade de se pensar uma concepção de homem diante da pluralidade de discursos antropológicos; no **Conhecimento**, o problema epistemológico da complexidade: a dificuldade de se pensar uma relação entre as diferentes disciplinas que se especializaram; na **Educação**, a dificuldade de se pensar uma pedagogia capaz de integrar as diferentes e desconexas ciências da educação (daí a crítica à pedagogia, às ciências da educação; a crise da fundamentação racional da educação).

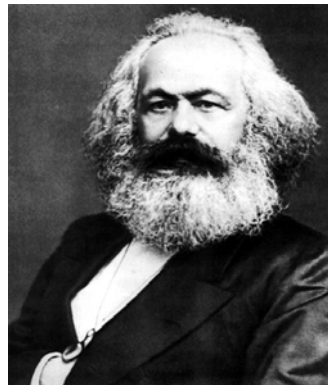
Antropologia. A Antropologia contemporânea se caracteriza pelo abandono das explicações essencialistas. Este passa a ser tematizada por pensadores contemporâneos como uma *desconstrução do sujeito*, uma desconstrução da metafísica da subjetividade da modernidade, a emergência de uma *concepção pluriversal* de homem, e uma ênfase na *dimensão histórico-social* do homem. Além disso, o declínio do “homem universal” do Iluminismo: em vez de rumar ao “homem universal”, o homem ruma a um novo estágio do “homem individual”; do homem “político” ao homem “psicológico”. O centro se deslocou da categoria “consciência” para a categoria “corpo” (LIPOVETSKI, 2005). A persistência da ideia da universalidade da centralidade do homem em sua relação com a natureza mostra-se cada vez mais problemática em face ao enorme crescimento e diversificação das ciências da natureza e do próprio homem. As antropologias filosóficas contemporâneas preferem reconhecer a pluridimensionalidade dos sentidos que a experiência de seu próprio ser revela ao homem. Não é a centralidade de um lugar único gerador de sentido, mas a pluralidade de lugares de sentido que permite igualmente a pluralidade de discursos antropológicos.

Esta concepção pluriversal de homem se expressa em inúmeras tendências e é uma presença determinante em vários campos da cultura contemporânea, e que podemos considerar como modelos antropológicos da filosofia contemporânea. Veja-se a concepção de homem do romantismo europeu, basicamente alemão, dos pensadores que alimentaram a visão romântica: trata-se de uma rejeição à exacerbação racionalista e a primazia do sentimento sobre a razão (o sentimento tem diferentes matizes diante da uniformidade da razão); a valorização do homem no particular, tal como se exprime na sensibilidade, nas emoções e nas paixões (Fichte, Schelling, Hegel, Goethe, e o francês Rousseau). Veja-se, ainda, a crítica da fenomenologia (Husserl), do existencialismo (Kierkegaard, Sartre, Heidegger), e do personalismo (Maritain, Mounier): trata-se de uma crítica à concepção tradicional essencialista de homem, que se baseava na separação sujeito-objeto e que ao buscar o conceito universal válido para todos os sujeitos, desconsiderava o projeto existencial de cada um. Não temos uma essência universal. O homem é um ser aberto à possibilidade de construir a sua própria existência; a existência precede a essência. O ser se encerra na descrição fenomenológica e se limita ao lugar de sua manifestação às estruturas da existência. Veja-se, por sua vez, o materialismo (Marx), para quem o homem não é abstrato, mas um ser concreto, inscrito no real. Veja-se, por fim, a crítica radical à tradição dualista e a proposta

de uma nova ideia de homem em Nietzsche, e a teoria crítica da escola de Frankfurt (Horkheimer e Adorno). Diante desta pluralidade de modelos antropológicos, como responder as questões: “O que é o homem?”, “Que homem queremos formar?”. É inevitável que tais concepções tenham marcado o ideário pedagógico. Dentre os filósofos contemporâneos que mais influenciaram o campo do conhecimento e o ideário pedagógico contemporâneo, podemos destacar Marx, Nietzsche e a Teoria Crítica.

1. AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E EDUCAÇÃO EM MARX

Figura 8 - Karl Marx (1818-1888)



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_L9GuO5luFjl/TGc_ZIVSRQI/AAAAAAAAAak/ljmwjgrPhMo/s1600/Marx.jpg

Antropologia. Karl Marx (1818-1888), além de explicar a estrutura de produção material, a organização da estrutura social, também quer compreender de que modo as ideias, o conhecimento, o pensamento, as crenças, as opiniões, a consciência se relaciona com este mundo material.

Para o filósofo alemão, o que caracteriza o homem é o trabalho. Este intermedia a relação do homem com a natureza e a relação dos homens entre si. O que o homem faz para viver determina boa parte acerca de seu modo de vida. A formação da consciência é determinada e condicionada pela sociedade. Como o modo de produção (economia) condiciona o conjunto da vida social, política, espiritual, logo a consciência está ligada às condições materiais de vida; a consciência se forma a partir das relações de trabalho (no capitalismo, dividido em classes); a consciência é produto, resultado da classe; a consciência é sempre consciência de classe.

No entanto, - e este é o problema - a consciência que os homens têm dessas relações de classe não condiz, não corresponde com as relações materiais de fato. As ideias, concepções, conhecimento, crenças, opiniões sobre o mundo ou sobre como a sociedade funciona são representações (como “aparências”, ou achismos) que os homens fazem a respeito da sua vida, do modo como as relações aparecem para eles (e não como a realidade é em si). Estas representações são aparências, *falsa consciência*: inversão ou camuflagem da realidade.

A sociedade (divisão do trabalho capitalista) estabelece o lugar de cada um dentro do processo produtivo; estabelece e determina o que cada um está obrigado a fazer, e o modo como

trabalhar e viver. No modo de produção capitalista existem duas classes: os proprietários (donos do capital e dos meios de produção, como as fábricas, terras, tecnologia, conhecimento) e os trabalhadores (que, não sendo donos de nada, possuem apenas a força de trabalho, que é trocada pelo salário). Para Marx - e este é outro problema - essa diferenciação é percebida como algo normal; parece natural que certas pessoas tenham que trabalhar em troca de um salário. Os indivíduos não percebem que a sociedade é construída e dividida pela luta e exploração de uma classe (proprietários) sobre a outra (trabalhadores), que uma quer dominar a outra. Não percebem que esta situação foi criada pela luta histórica entre as classes sociais.

A questão é: as relações de dominação existem porque foram socialmente construídas e, portanto, não precisam existir para sempre, pois o homem pode construir relações diferentes, sem dominação. Marx usa o exemplo do sapateiro para explicar a passagem do modo de produção feudal (onde a forma de produção de mercadorias era o artesanato) para o modo de produção capitalista (onde a forma de produção de mercadorias é a linha de produção em série). No artesanato, o sapateiro fazia todas as etapas da produção (curtia o couro, cortava, tingia, fazia as fôrmas, costurava, pregava, fazia o acabamento e ainda vendia); o sapateiro conhecia todo o processo de fabricação do sapato e este saber determinava o lugar dele na sociedade e suas relações com os outros. No modo de produção em série, com o advento do comércio, era preciso fabricar mais sapatos, mais depressa, para vender mais. Os comerciantes passam a entender todo o processo de fabricação do sapato e, para agilizar, dividem as tarefas (cada um faz apenas uma tarefa). Seria bem mais rápido apenas cortar ou costurar; também seria mais simples aos novos trabalhadores aprender apenas uma só tarefa. Depois, vêm as máquinas para aumentar a produção. Com o tempo, as máquinas começam a ditar o ritmo da produção. O que aconteceu com o sapateiro entre a época do artesanato e a grande indústria? Para Marx, os trabalhadores foram expropriados, deles foram tiradas duas coisas importantes: os meios de produção (as coisas com que produziam o sapato) e o saber/conhecimento (que era necessário para fabricar o sapato e do qual dependia a posição social do sapateiro). Agora, os trabalhadores (sapateiros) não tinham mais os meios de produção e para viver e, por isso, foram obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário, e não saberiam mais como funciona todo o processo de produção. Ou seja, o capitalismo reduziu o trabalhador à execução (= não pensar) de tarefas simples, parciais e repetitivas na linha de produção. (veja um exemplo no filme de Charles Chaplin, "Tempos Modernos").

O problema, segundo Marx, é que os indivíduos percebem esta situação como normal, natural: trabalhar para receber um salário e viver, de que existem fábricas e seus donos, de que ao trabalhador só resta trabalhar nela e ponto final. Além disso, o trabalhador percebe o trabalho como algo fora dele, sobre o qual não tem controle (porque faz apenas uma parte). No capitalismo, o trabalhador foi separado do controle de seu trabalho e do fruto/resultado deste trabalho. O trabalho é percebido como algo fora dele, pertence aos outros. Isso Marx denomina de

alienação: transferir para outros o domínio de algo (no caso, a produção e o resultado do trabalho), e a falta de conhecimento (sem consciência) de como funciona.

O problema é que os trabalhadores adquirem uma falsa consciência da realidade. Enxergam o trabalho alienado e a dominação de uma classe sobre a outra como normal, natural e, o pior, como a única possível. Aceitam essa ideia de sociedade; não discordam, não fazem nada para mudar. Isso Marx denomina de *ideologia*: sistema ordenado de ideias, concepções, regras e normas que fazem com que o indivíduo se comporte de acordo com o sistema como se estivesse se comportando segundo a sua própria vontade; informações falsas que não encontram base na realidade. É o exemplo do salário: não é pagamento, ou até favor, mas é exploração de uma classe sobre a outra.

Para Marx, a exploração sempre existiu, mas no capitalismo há uma diferença. Em outras épocas o dominado tinha consciência de quem era seu dominador. No modo de produção escravagista antigo, onde a relação social básica era a escravidão, o escravo sabia quem era o seu senhor que o obrigava a trabalhar à força. No modo de produção feudal, onde a relação social básica era a servidão, o servo sabia quem era o senhor da fazenda que lhe tirava a maior parte da produção. No modo de produção capitalista, onde a relação social básica é o assalariamento, o assalariado não sabe quem o explora e ainda acha justo, não reclama. Ou seja, no capitalismo, o trabalhador acha justo que seu trabalho seja remunerado pelo pagamento de salário (no máximo, reclama achando o salário baixo). O problema é que o salário não remunera todo o trabalho realizado, mas apenas parte dele. A outra parte, o capitalista transforma em lucro. O assalariado de hoje é o escravo de ontem.

Para Marx, qualquer salário é injusto, porque a relação de assalariamento é sempre injusta em si, é sempre uma relação de exploração. É injusto porque separa o trabalhador de seu trabalho (lembramos: o homem é definido a partir do que faz, tem sua dignidade no trabalho). E essa injustiça não é percebida pelo trabalhador, porque ele assume as ideias geradas pela classe dominante como se fossem suas. Esta é a ironia do capitalismo: o dominado pensa com a cabeça do dominador. O trabalhador tem uma falsa consciência de sua condição, de sua classe; ele não se percebe como trabalhador, operário, explorado, não consegue perceber a situação de exploração e exclusão, não tem consciência da sua realidade real; tem a mesma ideia de sociedade. Por exemplo: o trabalhador quer ter o mesmo modo e estilo de vida dos proprietários, quer consumir as mesmas coisas, mas não consegue, por isso consome os produtos piratas, falsificados, reclamando que o original é muito caro. É caro porque não é feito para o trabalhador (uma realidade financeira), mas para quem tem dinheiro (outra realidade).

Educação. Marx via a educação do mesmo jeito que via o capitalismo: voltada para atender às necessidades da classe dominante e das necessidades do mercado (mão-de-obra para a produção do capitalismo). Marx mas faz uma análise empírica da situação educacional dos filhos dos operários, e identifica na educação uma das mais importantes formas de perpetuação

da dominação de uma classe sobre a outra: inculcar na cabeça do trabalhador o estilo burguês de ver o mundo. Em contrapartida, vê na educação uma utopia revolucionária, uma arma a ser empregada na emancipação do ser humano, de sua libertação da dominação e exploração do capital.

Para Marx, não existe “educação em geral”. Dependendo da classe social, a educação pode ser para a reprodução/continuidade ou para a emancipação. A crítica de Marx se dirige ao capitalismo, contra a apropriação privada do lucro. Sugere que todos dividissem o trabalho manual com o trabalho intelectual. É preciso conjugar escola e trabalho. Com isso seria possível romper a visão capitalista que separa trabalho intelectual do trabalho manual. A educação formal, do jeito que esta, não iria resolver os problemas da falsa consciência e da alienação. Seria preciso não considerar apenas os livros, cadernos e lápis, mas também as mãos sujas de graxa e o suor do rosto. Educar não só com a cabeça, mas também com as mãos.

Mas que educação é essa? Qual o conteúdo? Para Marx, a educação tem duas tarefas. A primeira, *negativa*: crítica da ideologia, denúncia das diferentes formas de alienação, e da necessidade das ciências críticas (filosofia, história...). A segunda, *positiva*: propor uma nova realidade, nova práxis, nova educação emancipadora, revolucionária, transformadora.

Como vemos, a educação tem uma função social: combater a alienação e desumanização, romper a passividade do trabalhador frente à ideologia da classe dominante, e fornecer os meios para superar a condição de trabalhador parcial capaz de executar uma única tarefa simples. O mais importante seria ir contra a tendência profissionalizante (que ensina apenas o estritamente necessário para uma função). Por isso, a educação deve contemplar ao menos três dimensões: *educação intelectual*: formação elementar para o trabalho intelectual; *educação física*: do corpo, tal como oferecida nos ginásios e no treinamento militar; e a *educação tecnológica*: iniciação no manejo de instrumentos e das máquinas dos diferentes ramos da indústria. Portanto, é preciso superar a divisão do trabalho intelectual/manual, substituir o indivíduo trabalhador parcial pelo indivíduo trabalhador integralmente desenvolvido.

2. AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE

Figura 9 - Friedrich Nietzsche (1844-1900)



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-4WL0La_XCD8/TV0gKSFDWdl/AAAAAAAAAJM/z7GAa9XLWuE/s400/Nietzsche.jpg

Antropologia. O alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) é considerado um dos filósofos mais incômodos, provocativos e críticos da tradição filosófica racionalista ocidental e da cultura moderna. Não poupou nenhum dos nossos mais acalentados artigos de fé. Foi um impiedoso crítico das crenças canônicas. Submeteu à crítica impiedosa todos os domínios vitais da nossa civilização ocidental (filosofia, ciência, religião, política, cultura, educação). Realizou um diagnóstico fiel da situação do homem moderno, herdeiro dos progressos do Iluminismo, meditando sobre o lado obscuro, as consequências resultantes do otimismo desenfreado da convicção iluminista. Desmascarou o otimismo iluminista em seu lado sombrio: o mesmo progresso conduz implacavelmente à exaustão dos valores herdados da tradição, e impossibilita de continuar e dar sustentação a futuros projetos viáveis (seja no campo do conhecimento, da ética, da política). Exige que o homem moderno tome consciência das consequências, das possibilidades e limites do seu agir. Para a tradição racionalista iluminista, os impulsos devem ser submetidos a uma razão universal. Nietzsche mostra a doença desse pensamento metafísico, ao afirmar que o sentido da vida, da história, dos valores não se estabelecem por um *a priori*, por nenhum poder transcendental, por um *a priori*. Conhecimento e moral são tentativas do homem de impor ordem ao mundo. No entanto, a ciência, a religião e a moral não são mais capazes de responder a eterna pergunta pela “razão de ser” e pelo “sentido da existência” humana no mundo.

Em Nietzsche se cumpre a dissolução da imagem ocidental de homem (grega, cristã, moderna), através de uma crítica radical da tradição dualista. Trata-se de uma crítica da cultura e a proposição de uma nova ideia de homem. A questão sobre o homem é formulada, não no plano clássico da “essência”, mas na perspectiva do “devir”; um giro do que o homem foi, é, para o que pode ser. Trata-se de reformular o perfil da nossa existência, e propor uma nova concepção humana, um novo modo de ser; propor novos valores e horizontes para a existência humana na

história. Este *novo modelo antropológico* encontra as raízes da verdadeira condição do espírito humano na tragédia grega. É preciso voltar ao modelo de *homem homérico* (da tradição grega), antes do surgimento da filosofia racionalista da tradição ocidental. Daí a crítica a todo racionalismo depois de Sócrates, à visão racionalista da realidade, que nasceu contra a visão mítica e teve seu apogeu em Descartes e Kant. Para a tradição grega, o homem tem dois espíritos (razão e loucura, bem e mal, deus e diabo). Atribui-se a esses pares a inquietação da mente humana. Apolo e Dionísio: eis aí a chave para o mistério da vida. Apolo: Deus da luz, razão, da fala justa, do saber, da cultura; do equilíbrio, clarividência, raciocínio correto (matemática, lógica). Dionísio: Deus do vinho, festa, alegria, paixão, tragédia, amante da vida e dos prazeres, da força, da criação, invenção. Mata o dogma, a verdade eterna. É força criativa e inventiva que destrói os mitos sem conteúdos. Não se amedronta com os falsos diabos, nem se deixa enganar com acenos de falsos salvadores. Sabe que não há um salvador na história. O homem que espera um salvador limita seu movimento esperando que alguém lhe dê a mão. Quem espera salvadores? O doente, o impotente. Na batalha aquele que pode caminhar, caminha com seus próprios pés, abre picadas com suas mãos, atravessa o rio com a força de suas braçadas. O doente, o fraco, o impotente, esse precisa de muletas, um braço salvador. A humanidade está doente. Falta-lhe o espírito dionisíaco. E como não ser doente se tudo contribui para a formação do homem doente? A religião, a escola, a moral, a ciência. Ensina-se o homem a ser fraco, indolente, um zero.

Educação. Nietzsche foi um dos mais intransigentes críticos do sistema educativo moderno: da universalização, da igualização, de massificação, do nivelamento, da uniformização, da mediocrização, da vulgarização, da passividade, da “educação de rebanho”. Opôs-se à supressão das diferenças, da diversidade, da padronização de valores. É opositor da igualdade entendida como uniformidade. É crítico de uma racionalidade meramente técnica, fria, calculadora e planificadora. Nietzsche não acreditava que uma ordem racional das relações entre os indivíduos faria desaparecer completamente da sociedade as figuras negativas da violência, da exploração, da opressão, porque o ser humano é um animal impulsivo, dominado por forças que fogem ao controle da consciência. Abandonou a carreira universitária por causa da impossibilidade e da inutilidade de se ensinar às grandes massas, e pela indisciplina, vulgaridade na linguagem dos estudantes, o desrespeito pelas hierarquias acadêmicas, a ignorância da cultura clássica, e o desprezo pelo esforço (MARQUES, p. 3-4).

O centro da crítica é a instituição escolar moderna que, ao nivelar os alunos, impede o desenvolvimento da capacidade de dar novos sentidos às coisas, e desvaloriza a cultura da experimentação, do risco, da inovação, da criatividade, do pensamento próprio. A padronização científica da educação impede, por exemplo, a filosofia e a arte, pois são saberes desafiadores e que estimulam a crítica. Em contrapartida, a pedagogia para Nietzsche não deve padronizar, mas destacar as potencialidades, a habilidade de transformar; não deve funcionar como ajuste, adequação, mas como desdobramento, deve ser um aprimoramento individual. Não podemos

ignorar que o espírito humano da inquietação está dentro de nós. Na escola, os homens crescem imóveis, incapazes de perceberem como alguém capaz de construir. Acordam animais de rebanho, conduzidos de um lado para o outro de acordo com a vontade do condutor. Uma cultura programada, modo uniforme de vida, diferença transformada em indiferença, eliminação do espírito guerreiro, criação da “geração tartaruga”. É para isso que contribui a educação escolar, massificante, idiotizante.

3 AS CONCEPÇÕES DE HOMEM E EDUCAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA

Figura 10 - Theodor W. Adorno (1903-1969)



Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-GnlH2yMwX5I/TVwJKBgazrI/AAAAAAAAAN2g/SIoDCvyPsXs/s400/adorno5.jpg>

Antropologia. Horkheimer e Adorno (Figura 10) são os precursores da assim denominada “teoria crítica da sociedade”, também chamada de “Escola de Frankfurt”. Ficaram conhecidos pelo diagnóstico radical em relação às promessas não realizadas do Iluminismo. O objetivo é analisar o método da recordação crítica sobre as tradições filosóficas voltadas para a emancipação (Kant, Hegel, Marx, Freud), e os processos racionais sociais, políticos e econômicos que levaram o Esclarecimento a um desfecho negativo. Dentre as obras mais importantes desde diagnóstico de época podemos citar: Horkheimer e Adorno (*Dialética do Esclarecimento*), Horkheimer (*O eclipse da razão*), e no texto de Adorno (“Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”). Embora o ponto de partida da demarcação do campo teórico próprio é o artigo “Teoria tradicional e teoria crítica” (1937), a crítica mais impiedosa ao projeto iluminista moderno está na obra *Dialética do Esclarecimento* (1947). Nesta, os frankfurtianos criticam a razão iluminista, pois ela sujeita a ação dos indivíduos, o progresso e a vida social ao conhecimento técnico-científico. Ao invés de ajudar a iluminar e esclarecer os homens, esses recursos mantêm um processo de desumanização que ameaça precisamente o que ela deveria realizar: a ideia de homem que,

enquanto sujeito humano, sem desvincular-se do mundo objetivo e da subjetividade de cada um, se encontra num contexto social.

“Esclarecimento” é um processo que na origem é concebido como emancipatório, que conduziria à autonomia e emancipação. A “Dialética” mostra como a razão, inicialmente posta a serviço da emancipação dos homens, se atrofiou; como a promessa emancipatória se transformou em seu contrário, a saber, crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão. Problema: o saber produzido pelo esclarecimento não conduz à emancipação. Daí o trabalho de Horkheimer e Adorno de submeter o esclarecimento a uma revisão crítica, esclarecer o esclarecimento sobre si mesmo (autocrítica), uma crítica autoreferencial. Assim, o esclarecimento, que havia tratado de liberar o homem, ironicamente serviu para escravizá-lo com meios muito mais eficientes. Com esse diagnóstico pessimista, de desconfiança, Horkheimer e Adorno se aproximam dos (discursos) pós-modernos.

O problema é que o saber produzido pelo esclarecimento não conduz à emancipação, e sim a uma tecnociência moderna que mantém com seu objeto uma relação ditatorial. Para Horkheimer, o esclarecimento ficou paralisado, prevalecendo a ideia de que o saber é “técnica” e não “crítica”. Desse modo, perdeu-se a confiança na razão emancipadora porque ela ficou reduzida a uma funcionalidade meramente instrumental; ela ficou presa aos fins estabelecidos e controlados pelas forças econômicas e pelas determinações técnicas do sistema. Esta é a ideia denunciada na *Dialética do Esclarecimento*, segundo a qual “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento recai no mito” (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p. 26).

Educação. Diante deste quadro negativo, é inevitável o diagnóstico também negativo da educação: como incapaz de conduzir à autonomia e emancipação, à formação do pensamento autônomo, crítico e transformador. O saber não é mais instrumento de emancipação, mas de barbárie (cf. Adorno, *Educação e emancipação*, 1995).

ATIVIDADE / EXERCÍCIO

- 1- Quais as duas principais tarefas da educação para Marx?
- 2- Quais as principais críticas de Nietzsche à educação de seu tempo? Qual a proposta de educação?
- 3- Quais os pontos centrais do diagnóstico de Adorno sobre a educação?
- 4- Assistir ao filme “Tempos de Modernos”, de Charles Chaplin. Relacionar com os textos e a discussão sobre a matematização da natureza e do homem, cujos homens e máquinas tornam-se meros objetos que podem ser manipulados e administrados cientificamente. Escrever um texto de 1 página.

DICAS DE FILMES



- **Os filósofos e a educação: Marx** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min.
- **Os filósofos e a educação: Nietzsche** (Coleção CEDIC). Documentário. 23min.
- **Ecce Homo - Os mitos modernos**, Aula 20 (Le Groupe Conscient-Canadá). Documentário. 52 min. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=oDV-eDqAu3k&feature=related
- **Tempos modernos** (Charles Chaplin). Filme. 83min. Disponível em: www.cineepicos.blogspot.com/2011/02/tempos-modernos-1936.html
- **Os inimigos da razão** (Richard Dawkins). Documentário. 96 min. Disponível em: www.bestdocs.com.br/2010/09/os-inimigos-da-razao.html
- **Ecce Homo – A educação**, Aula 3 (Le Groupe Conscient-Canadá). Documentário. 53min. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=Qw_xihCLK28
- **Esperando o super-homem** (Davis Guggenheim). Documentário. 110min. Disponível em: www.filmesonlinehd.com/esperando-o-super-homem-legendado-online ou www.v.filmeslinks4u.net/videos/212/

REFERÊNCIAS

UNIDADE 1 - INTRODUÇÃO GERAL (Filosofia, Antropologia e Educação)

- ARANTES, Paulo et al. **Filosofia e seu ensino**. 2ª ed. Vozes/PUC-SP, 1996.
- CHITOLINA, Claudinei L.; HARTMANN, Hélio R. (orgs.) **Filosofia e aprendizagem filosófica**. Maringá: Dental Press, 2002.
- COTRIN, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**. 7ª ed. SP: Saraiva, 1983.
- DALBOSCO, Cláudio A. (org.) **Filosofia prática e pedagogia**. Ed. UPF, 2003.
- _____, **Pedagogia filosófica**. Paulinas, 2007.
- DOMINGOS, T. R.E.; GOZALES, L. J. F. **Cadernos de antropologia da educação**. 5v. Vozes, 2005.
- FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, história e educação**. Global, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. Ática, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. Letras & Letras, 1999.
- MANACORDA, M. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. Ed. Associados, 1989.
- MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. Zahar, 1999.
- MENDES, Durmeval T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. RJ: Civilização Brasileira, 1998.
- MONDIN, Batista. **O Homem, que é ele? Elementos de antropologia filosófica**. Paulus, 1983.
- NOBRE, M.; TERRA, R. **Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender**. Papyrus, 2007.
- PIMENTA, Selma (org.) **Pedagogia: ciência da educação?** 5ª ed. Cortez, 2006.
- REVISTA **Nova Escola**. (Edição especial Julho 2008 – Coleção Grandes pensadores da educação).
- Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/022.shtml
- RRODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dorival. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Cortez, 1996.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Horizonte, 1992.
- VAZ, Henrique L. **Antropologia filosófica**. Vol. 1. Loyola, 2004.
- WILLIAM, Otto. **A ciência da educação**. Globo, 1952.
- WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Alínea, 2005.

UNIDADE 2 - ANTIGA

- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do Homem Grego**. 4ª ed. Martins Fontes. 2001.

MONDOLFO, Rodolfo. **O pensamento antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1967, 2 v.

TEIXEIRA, Evilázio, F.B. **A educação do homem segundo Platão**. Paulus, 2003.

UNIDADE 3 - MEDIEVAL

AGOSTINHO, Santo. “De Magistro”. In: **Os Pensadores**. Abril Cultural, 1973..

AQUINO, São Tomás de. **Sobre o ensino (De Magistro)** 2ª ed. Martins Fontes, 2004.

COSTA, José S. **Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé**. SP: Moderna, 1993 (Coleção Logos)

LAUAND, L. J. **Cultura e educação na Idade Média**. Martins Fontes.

UNIDADE 4 - MODERNA

ALTMANN, W. **Lutero e a educação**. Ed. Sinodal. (s/d)

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

COMENIUS. **Didática Magna**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DESCARTES, René. “Discurso do Método” e “Meditações”. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

EBY, Frederich. **História da educação moderna**. Ed. Globo, 1962.

KANT, I. “Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?”, in: **Textos seletos**. Vozes, 1974, p. 100.

_____, **Sobre a pedagogia**. Ed. UNIMEP, 1999.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, Franklin. **Descartes: a metafísica da modernidade**. Moderna, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

UNIDADE 5 - CONTEMPORÂNEA

MARX, Karl. **A crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editora, 1978.

_____, **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1993. (“Sobre a produção da consciência”, p. 53; “A base real da ideologia”, p. 77).

_____, & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. SP: Moraes, 1992.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. SP: Loyola, 2004.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. 2ª ed. SP: Scipione, 1993.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. BH: Autêntica, 2002.

REVISTA **Educação e Sociedade**, n. 83, vol. 24, Agosto/2003 (Dossiê: “Adorno e a Educação”).

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2ª ed. Paz e Terra, 1995.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Ed. Zahar, 1985.

HORKHEIMER, Max. “Ascensão e declínio do indivíduo”, in **O eclipse da razão**, p. 133-165.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante – cinco lições de emancipação intelectual**. BH: Autêntica, 2002.

LIPOVETSKI, Gilles. **A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Manole, 2005.



Homenagem ao Pólo de Apoio Presencial de Pombal, Paraíba.