



Filosofia da Educação

Filosofia da educação

Danielle Regina do Amaral Cardoso

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Reinaldo Barros Cicone

Editorial

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moraco, Anna Giuglia Menechelli
Cardoso, Danielle Regina do Amaral
C268f Filosofia da educação / Danielle Regina do Amaral
Cardoso. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional
S.A., 2017.
240 p.

ISBN 978-85-8482-889-0

1. Educação - Filosofia. I. Título.

CDD 370.1

2017
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 – Londrina – PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 Origens do pensamento filosófico: entre razão e fé	7
Seção 1.1 - A filosofia, a educação e o pensamento pré-socrático	9
Seção 1.2 - Os pilares da antiguidade filosófica	29
Seção 1.3 - Período Medieval: o pensamento e o teocentrismo	47
Unidade 2 O método científico, a razão e o conhecimento	65
Seção 2.1 - Entre o empirismo e o racionalismo	67
Seção 2.2 - A filosofia iluminista, a concepção de sujeito e a educação	86
Seção 2.3 - A razão, a experiência e a autonomia	101
Unidade 3 Teorias dialéticas, educação e sociedade	119
Seção 3.1 - Entre o idealismo e a dialética	121
Seção 3.2 - A dialética e as bases materialistas, históricas e econômicas	139
Seção 3.3 - A Dialética do Esclarecimento e as considerações da Escola de Frankfurt	158
Unidade 4 Aproximações entre educação e Filosofia: questões que permeiam a atualidade do processo formativo	181
Seção 4.1 - Autoridade, controle, relações de poder e a instituição escolar	183
Seção 4.2 - Educação, mídia e as perspectivas críticas	201
Seção 4.3 - A experiência e o processo formativo	216

Palavras do autor

Esta disciplina visa articular diferentes pensamentos com a busca pela sabedoria e pelo conhecimento a partir de perspectivas distintas e da influência dos mais variados contextos que marcam a história do surgimento da filosofia. A palavra “filosofia”, de origem grega, pode ser compreendida a partir da união das palavras *filos* (amigo, amizade, amor) e *sofia* (sabedoria, conhecimento), o que permite uma tradução que contempla aquele que é “amigo da sabedoria”, ideia advinda de Pitágoras (571 a.C. – 496 a.C.). Posteriormente ao surgimento do termo, essa tradução de “amor”, “amigo” ainda foi discutida por outros pensadores que marcaram o pensamento filosófico, como é o caso de Platão, que enfatizou o filósofo como aquele que “busca o conhecimento”, ressaltando aí o caráter da *filos* como carência.

No decorrer do desenvolvimento do pensamento filosófico, as discussões e ideias que marcaram rupturas de tendências influenciaram direta ou indiretamente os processos formativos, o que aproximou o campo da filosofia dos aspectos educacionais, consolidando a Filosofia da Educação. Assim, este livro didático o ajudará a compreender os conceitos e as ideias que proporcionaram as bases para que cada tendência filosófica se consolidasse, bem como as mudanças e os fatores determinantes para as rupturas ocorridas e os novos olhares desvelados.

A partir disso, você poderá refletir sobre as relações entre filosofia, sociedade e educação. E, para tanto, dividimos o material em quatro unidades de ensino. Na primeira unidade, conheceremos a origem do pensamento filósofo, atentando para os primeiros pensadores que marcaram o questionamento sobre conhecimento e verdade, mito e razão. Analisaremos, também, o pensamento da antiguidade filosófica, chegando ao período medieval, no debate entre razão e fé.

Após apontar as bases que sustentam a filosofia, passaremos, na segunda unidade, a pensar a relação entre conhecimento e razão a partir da tendência científica, marcando, assim, uma ruptura com o pensamento teocêntrico. O foco então passa a ser o método experimental e as experiências como principais responsáveis pelo

conhecimento. Abordaremos a influência do Iluminismo e as contribuições para pensar o esclarecimento e a autonomia, bem como suas implicações no processo formativo.

Na terceira unidade, faremos uma aproximação entre as teorias que abordam o método dialético, apontando para suas peculiaridades e enfatizando a necessidade de um olhar para além do objeto em si, trazendo à tona contradições que permitem uma reflexão sobre o próprio pensamento. Dessa forma, do idealismo ao materialismo histórico, conheceremos um pouco das contribuições de grandes pensadores que se destacaram pelo movimento de buscar uma reconciliação com o pensamento e o objeto. Além disso, aproximamos essas tendências em um olhar crítico acerca do capitalismo tardio e as consequências do progresso técnico no embrutecimento humano.

Por fim, na quarta e última unidade, trabalharemos reflexões sobre a atualidade de problemáticas educacionais e sua relação com a base proporcionada pelos pensadores clássicos, bem como o olhar contemporâneo dos filósofos da atualidade. Abordaremos a questão do poder, da autoridade e do controle em meio às instituições escolares, passando pela influência da mídia e do crescente desenvolvimento das tecnologias, chegando até a análise do contexto de empobrecimento das experiências atuais, que requerem um debate sobre as finalidades da educação.

É importante que você compreenda, à luz dos conceitos filosóficos, os questionamentos oriundos de diferentes contextos e necessidades do processo formativo. Esperamos que o desenvolvimento deste material resgate as bases necessárias para proporcionarmos uma grande bagagem cultural para novos debates na Filosofia da Educação.

Origens do pensamento filosófico: entre razão e fé

Convite ao estudo

O desenvolvimento do pensamento filosófico emerge de uma confluência de ideias e questionamentos acerca do conhecimento, buscando uma aproximação com a verdade e a existência humana. A busca incessante por formas de responder às perguntas sobre as relações que envolvem a sabedoria e o indivíduo demonstram uma constante preocupação com a compreensão do universo e do próprio pensamento.

Sendo assim, esta unidade fornecerá as bases para que você reflita sobre o desvelamento do pensamento filosófico, trazendo à tona as relações estabelecidas entre a influência do mito e o princípio da razão. Para tanto, abordaremos os primórdios da filosofia antiga, demonstrando a busca do homem pelo conhecimento de si próprio, da moral, da ética e dos preceitos filosóficos marcados pelo diálogo, fortemente utilizado como método nos processos de formação.

O pensamento medieval e as contraposições à razão pela fé trazem, ainda nesta unidade, uma forte tendência filosófica enraizada nos costumes divinos, os quais eram utilizados para responder aos mais diversos questionamentos também sobre o conhecimento humano, porém com um novo viés. Esses contrapontos entre fé e razão nos convidam a um debate sobre diferentes aspectos e contextos que levaram a Filosofia da Educação a grandes rupturas, enfatizando a característica mutável do pensamento filosófico em decorrência do contexto histórico vivenciado. Por isso, queremos convidá-lo a uma viagem às origens do pensamento filosófico, resgatando conceitos e contribuições que serviram como estrutura para o surgimento da filosofia, bem como de sua aproximação com a educação.

Quais seriam, então, as bases que configuraram o pensamento filosófico? Como se deu o processo de elaboração dos debates sobre conhecimento, mito e razão? Como a fé adentrou essas reflexões? Esses questionamentos o conduzirão a um início dos estudos sobre os desdobramentos da Filosofia da Educação, dando margem a dúvidas, reflexões e abertura para novos pensamentos, incitando uma análise para além do aspecto superficial da existência humana, pautada nas tradições e contradições do pensamento filosófico.

Seção 1.1

A filosofia, a educação e o pensamento pré-socrático

Diálogo aberto

Conhecer a origem do pensamento filosófico requer um olhar para os pensadores que se preocuparam com as relações entre conhecimento e verdade e, com isso, se dedicaram a pensar o ser humano e sua relação com o mundo. A filosofia, enquanto ciência, aproximou-se da educação à medida que seus pensadores teceram contribuições acerca de métodos e problemáticas oriundas do processo formativo. Foi Pitágoras que primeiramente utilizou o termo “filósofo” enquanto aquele que é “amigo do conhecimento”. Embora tenha sido o primeiro a usar a designação “filósofo”, Pitágoras não foi o primeiro pensador a contribuir com a origem do pensamento filosófico, cuja atribuição é dada a Tales de Mileto, que se destacou por buscar uma distinção entre a mitologia e a origem das coisas.

Pensando nesses pressupostos, mobilizados por uma reflexão filosófica, e levando em consideração que até nossos dias atuais o homem ainda se mantém numa constante busca pela dominação dos saberes e da natureza, como podemos compreender a origem do pensamento filosófico a partir da relação entre a influência do mito e a necessidade humana de conhecer as causas primeiras dos fenômenos da natureza? Quem foram os pensadores – chamados de pré-socráticos – que marcaram esse desvelamento do pensamento filosófico? De onde surgiu o termo filosofia? Como se deu essa passagem do mito para a razão?

Esta seção permitirá que você reflita sobre esses questionamentos, compreendendo os elementos que marcaram o surgimento da filosofia e que, posteriormente, darão embasamento para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Com isso, encontrará elementos para pensar também a educação e os processos formativos na sociedade atual, bem como a forte influência da razão.

A origem da filosofia

Caro aluno, nesta primeira seção vamos estudar como se deu a origem da filosofia, levantando os aspectos mais marcantes no surgimento do pensamento racional e nos questionamentos do mito enquanto verdade suprema. Para facilitar sua compreensão, é importante ressaltar que a filosofia se constitui em um constante movimento de aproximar e afastar tendências e ideias que enriquecem as diferentes perspectivas filosóficas.

Entrelaçando aspectos relacionados ao contexto social, à religião, à política e às artes, a filosofia surgiu no cenário da Grécia antiga como uma forma de busca pelo conhecimento racional para explicar a natureza e a existência humana. O pensamento filosófico se desenvolveu à medida que o indivíduo tentava compreender as raízes das coisas, tomando como ponto de partida a razão, distinguindo-a das influências mitológicas que marcaram tão fortemente o pensamento grego até então.

Reale e Antiseri (2003) apontam que, antes do surgimento da filosofia, havia um amparo para as dúvidas nas divindades e na fantasia, o que justifica uma apropriação das respostas encontradas nos poemas da *Ilíada* e da *Odisseia*, escritos por Homero, como uma forma de “alimento espiritual”. De certa forma, Homero já indicava uma preocupação com a origem das coisas, mesmo que relacionadas aos aspectos míticos – para ele tudo podia ser explicado por intervenção das divindades –, daí o estímulo avançado sobre a gênese do conhecimento ainda não presente em outras civilizações. Podemos dizer que Homero, Hesíodo e outros poetas da época contribuíram muito com o processo educacional e a formação do homem grego, principalmente no aspecto espiritual.

O contexto social, político e religioso da Grécia contribuiu para o desvelamento do pensamento filosófico, levando em consideração ainda a liberdade que os gregos possuíam por não estarem atados a grandes dogmas da igreja e às castas sacerdotais:

Essa inexistência de dogmas e de guardiões dos mesmos deixou ampla liberdade para o pensamento filosófico, que não se deparou com obstáculos que teria encontrado em países orientais, onde a livre especulação enfrentaria resistência e restrições dificilmente superáveis. Por esse motivo, os estudiosos destacam com razão essa circunstância favorável ao nascimento da filosofia que se verificou entre os gregos, a qual não tem paralelos na antiguidade. (REALE; ANTISERI, 2003, p. 10)



Reale e Antiseri (2003) ressaltam ainda o aspecto social e político no que se refere à consolidação das *pólis* – as cidades-Estados –, momento em que os gregos passaram a sentir e apreciar a condição de *cidadão*, cuja liberdade era um mérito. Para os autores, tudo isso contribui para se compreender, principalmente, a ética, a política e, com isso, a filosofia grega. No entanto, embora não se possa eliminar repentinamente o poeta e a magia existentes até então, a filosofia ganha espaço à medida que se dirige para todos, em um movimento de pensar de maneira racional a verdade necessária para explicar o mundo.

O termo “filosofia” advém da junção dos termos gregos, *filo* (do grego *philia* – “amor”, “amigo”) e *sofia* (do grego *sophia* – “sabedoria”, “conhecimento”), atribuído por Pitágoras para nomear o filósofo como o “amigo do conhecimento”, ou ainda aquele que tem “amor pela sabedoria”, preocupando-se, assim, com a origem do conhecimento.

Para Reale e Antiseri (2003), o nascimento da filosofia apresenta três perspectivas que requerem atenção: o conteúdo, o método e o seu objetivo. No que se refere ao conteúdo, a filosofia se caracteriza por buscar a explicação da “totalidade das coisas”, distinguindo-se das demais ciências que possuem um único objeto de estudo – ressaltando que aqui o objeto centra-se na totalidade e no ser como um todo. Com relação ao método, dá ênfase ao aspecto racional, o *logos* (“lógica”, “razão”). A busca pelas causas da natureza se dá pelo predomínio da razão e “[...] é justamente este o caráter que confere ‘cientificidade a filosofia’” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 11). E os objetivos

ênfatizam que se trata de um desejo de conhecer e explicar as coisas de maneira descompromissada, ou seja, “puro desejo de conhecer e contemplar a verdade” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 12).

Assim, você pode notar que a origem da filosofia se dá em meio a essa passagem do mito para a razão, na busca de explicar a origem do universo a partir de argumentos e investigações, desvinculando-se da fantasia e apropriando-se da razão.



Pesquise mais

Para tornar sua aprendizagem mais profunda e contextualizada, sugerimos a leitura da obra de Marilena Chaui, na qual essa renomada pesquisadora do pensamento filosófico separa por unidades as temáticas essenciais ao estudo da Filosofia, bem como as bases que marcaram seu nascimento.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

Filosofia e mito: aproximações e distanciamentos

Várias foram as posições de grandes pensadores com relação ao surgimento da filosofia, tanto no que se refere aos seus aspectos inovadores, como nas relações que possuía e mantinha com os preceitos do passado. Chaui (2002) aponta que opiniões antagônicas colocaram em questionamento as origens do pensamento filosófico, a razão como centro e as relações entre mito e filosofia, considerados como contrários para uns e como um processo de continuidade para outros. Dentre os pensamentos divergentes, a autora destaca o historiador francês Jean-Pierre Vernant que, reconhecendo que possa haver certo entrelaçamento entre filosofia e mito, demonstra que não se pode achar que a filosofia consiste em um “milagregrego”, nem mesmo em uma simples releitura dos mitos. É preciso, segundo ele, repensar o que há de novo, para entender o marco do nascimento dessa ciência. Chaui (2002) indaga:

O que narra o mito? A origem das coisas a partir da ação ordenadora de um deus ou de um rei mago. [...] o mito é essencialmente uma narrativa mágica ou maravilhosa, que não se define apenas pelo tema ou objeto de narrativa, mas pelo modo (mágico) de narrar, isto é, por analogias, metáforas, parábolas. Sua função é resolver, num plano imaginativo, tensões, conflitos e antagonismos sociais que não têm como ser resolvido no plano da realidade. [...] o mito conserva a realidade social dando-lhe um instrumento imaginário para conviver com suas contradições e dificuldades. (CHAUI, 2002, p. 36)



Para Vernant (1990), os mitos também possuem aspectos políticos, pois constituem narrativas poéticas criadas para contar as façanhas dos reis divinos, enaltecendo-os e reforçando seu poder e sua representação. Em meio à forte influência do mito, a verdade era privilégio de uma minoria, que era formada por personagens históricos tidos como mestres, sendo eles: o poeta, o profeta e o vidente. Inspirados pelos deuses – dentre eles Apolo e Dionísio, grandes representantes da mitologia grega –, os mestres utilizavam-se de narrativas que envolviam fantasia e magia para explicar a verdade. Essa verdade oriunda das divindades, como uma forma de luz, contrária à escuridão e ao esquecimento, consiste na tradução do que os gregos chamavam de *alétheia* (do grego *A-létheia* – em que o prefixo “a” refere-se à negação e *létheia*, “esquecimento”, ou seja, o “não esquecimento”, a “não escuridão”).

Para os gregos, a palavra, o discurso (do grego, *lógos*), tinha um papel de destaque em meio ao pensamento da civilização. O falar estava relacionado ao agir e, portanto, era necessário à existência humana. Por isso, a *alétheia*, ao se referir à verdade, ganha a dimensão de uma palavra divina. E, em uma perspectiva distinta a essa, encontra-se a *dóxa*, relacionada agora à opinião, ao público, à palavra política, utilizada entre os guerreiros em assembleia para “tomar partido”, persuadir, argumentar. Entre a palavra divina e a palavra política há o nascimento da filosofia que, segundo Chauí (2002), se desvela em meio a uma constante oscilação da sobreposição de uma sobre a

outra, ganhando mais destaque ora a influência religiosa, ora a política, em um movimento de aproximação e distanciamento. Sobre a filosofia, Chauí (2002) coloca:



A filosofia, retomando as questões postas pelo mito, é uma explicação racional da origem e da ordem do mundo. A filosofia nasce como racionalização e laicização da narrativa mítica, superando-a e deixando-a como passado poético e imaginário. A origem e a ordem do mundo são, doravante, naturais. Aquilo que, no mito, eram seres divinos (Urano, Gaia, Oceano) tornam-se realidades concretas e naturais: céu, terra, mar. Aquilo que, no mito, aparecia como geração divina do tempo primordial surge, na filosofia, como geração natural dos elementos naturais. No início da filosofia, tais elementos ainda são forças divinas. Não são antropomórficas, mas são divinas, isto é, superiores à natureza gerada por eles e superiores aos homens que os conhecem pela razão; divinas porque eternas ou imortais, porque dotadas do poder absoluto de criação e porque reguladoras de toda a natureza. (CHAUI, 2002, p. 37)

Chauí (2002) retoma, então, as considerações de Vernant, para dizer que a filosofia, inicialmente surgida como cosmologia – explicação racional sobre a origem do mundo – modifica os contornos do mito, sua linguagem, seu conteúdo. Transforma a narrativa em uma exposição do real, buscando também a identidade que se escondia por detrás da fantasia. Assim, há uma tendência à racionalidade, ao discurso lógico e à busca pela explicação dos problemas naturais, por meio da investigação. É possível então perceber as marcas do nascimento da filosofia?

A partir de seu surgimento, há uma nova forma de compreender o mundo, que em alguns momentos relembra e resgata aspectos do passado mitológico, porém inaugura uma incessante busca pela explicação do mundo sob a égide da razão e da investigação. O filósofo, a partir disso, configura-se como um sujeito pensante, que vai à procura de explicações plausíveis que tendem a generalizar algumas

ideias e origens no formato de leis gerais que tornem o mundo menos metafórico e mais racional.



Assimile

Podemos perceber que o nascimento da filosofia esteve entrelaçado às raízes mitológicas e à racionalidade. É importante compreender que as mudanças não ocorreram num “passe de mágica”. O mito foi utilizado por muito tempo para responder as perguntas do universo, porém ainda sem base experimental, racionalidade ou investigação.

Com as mudanças políticas, sociais e econômicas, o pensamento grego foi se modificando e passou a procurar explicações racionais para o conhecimento. Nesse contexto, surge então a filosofia, como uma forma racional de explicar o universo e a existência humana. A ênfase passou à compreensão do mundo, superando aspectos puramente mitológicos, inibindo o imaginário e potencializando a razão, o que colocava à prova o poder supremo dos deuses e enfatizava a necessidade de investigação e argumentação. A filosofia, como um “exercício do pensamento e da linguagem”, vai partir dessa necessidade de argumentar para uma busca da verdade de maneira desinteressada, como nos aponta Chauí (2002).

O pensamento filosófico em diferentes perspectivas

Os pesquisadores que contribuíram para a sistematização da história da filosofia nos apontam rupturas de tendências que marcam os períodos do pensamento filosófico. Inicialmente, podemos dividir a filosofia em dois grandes períodos que nos permitem compreender algumas mudanças e que deram abertura para outros olhares que vieram posteriormente, lembrando que as origens da tradição filosófica se encontram marcadas em muitos pensadores da contemporaneidade. São eles: os pré-socráticos e os socráticos. Aqui nos ateremos aos pré-socráticos, tendo em vista que nosso objetivo consiste em compreender as raízes do pensamento filosófico.

De acordo com Maciel Júnior (2003, p. 13):



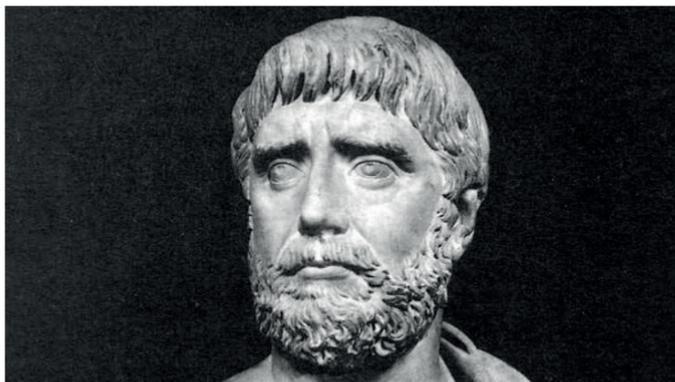
Na História da Filosofia, os Pré-Socráticos são conhecidos como um grupo de pensadores que antecedeu historicamente a Sócrates (469 - 399 a.C.) e [...] testemunham uma transição espiritual de extrema importância para o surgimento da reflexão filosófica: a passagem do pensamento mítico para o pensamento racional, do *mýthos* para o *logos*. Eles libertam a verdade do mito, tornando-a objeto de especulação do pensamento, explicando-a à luz de princípios lógicos.

Note ainda que, também chamada de Escolas Pré-Socráticas, as tendências que marcaram a origem do pensamento filosófico receberam esse nome não somente pelo período histórico, mas também pela aproximação com a temática central que consistia na formação dos indivíduos, a "constituição geral de todos os seres" (do grego *phýsis*), ou seja, uma filosofia cujo foco era a cosmologia (origem do universo, o cosmo), como enfatiza Chauvi (2002).

Dentre os diversos representantes que constituíram essas escolas, destacamos aqui dois deles: Tales de Mileto e Pitágoras de Samos, por terem recebido o mérito de primeiro filósofo e criador do termo "filosofia", respectivamente.

Tales de Mileto

Figura 1.1 | Tales de Mileto



Fonte: <<http://img.rtve.es/a/3564810?w=1180&preview=1460459833980.jpg>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Conhecer a vida e a obra de Tales de Mileto é uma tarefa difícil tendo em vista que não há indícios de seus escritos, cuja existência, aliás, nem mesmo pode ser confirmada. Tales foi considerado o primeiro filósofo por ter sido o precursor de um pensamento racional sistematizado, e todas as informações sobre esse pensamento advêm de outras fontes, sendo Aristóteles uma das principais.

Nascido em uma pequena colônia chamada de Mileto, região da Jônia (conhecida hoje como Turquia), esse pensador, que data de aproximadamente 625–588 a.C., foi conhecido como um sábio que se envolveu com questões políticas, comerciais e que também tinha conhecimento geográfico (os rios, a navegação e a irrigação) e astronômico (tendo sido conhecido pela previsão do eclipse solar). Aristóteles, em sua obra intitulada *Metafísica* – termo que, na visão aristotélica se refere à “filosofia primeira”, ou seja, tentativa do pensamento humano em ir além do mundo empírico, além da física –, apontou que

A maior parte dos primeiros filósofos considerava como os únicos princípios de todas as coisas os que são da natureza da matéria. Aquilo de que todos os seres são constituídos e de que primeiro são gerados e em que por fim se dissolvem, enquanto a substância subsiste mudando-se apenas as afecções, tal é, para eles, o elemento, tal é o princípio dos seres; e por isso julgam que nada se gera nem se destrói, como se tal natureza subsistisse sempre [...] Pois deve haver uma natureza qualquer, ou mais de uma, donde as outras coisas se engendram, mas continuando ela mesma. [...] Tales, o fundador de tal filosofia, diz ser a água (foi por esse motivo que ele declarou que a terra está sobre a água), levado sem dúvida a esta concepção por ver que o alimento de todas as coisas é úmido, e que o próprio quente dele procede e dele vive. Ora, aquilo de que todas as coisas procedem é, para todos, o seu princípio. (ARISTÓTELES, 2002, p. 3)



Para Tales, a origem do mundo podia ser explicada pela água, capaz de perpassar por diferentes ciclos e dar origem aos diferentes seres que se desenvolvem nesse processo. Chaui (2002) aponta que várias foram as razões que o levaram a ter considerado a água como *phýsis* – ou seja, como o princípio do universo –, dentre elas: o fato de a água passar por vários estados, sem, contudo, perder sua identidade, estar vinculada à vida (pois sem água não há vida) e também porque, ao viajar pelo Egito, vivenciou as cheias do rio Nilo e a fertilidade da terra que antes era seca e desértica.

Tales acreditava que o elemento “água”, justamente por se configurar como princípio universal, consistia também no *devoir*, aquilo que dá movimento e que permite que as coisas de “movam”. Ainda na Metafísica, Aristóteles aponta que, para Tales, a água é a alma do *kósmos*, ou seja, o princípio vital de todas as coisas e, por isso, todas as coisas estão “cheias de deuses”.

Sobre todas as contribuições desse pensador, Chaui (2002) afirma que, independentemente de suas hipóteses estarem corretas ou não, o que devemos levar em consideração é o modo como ele raciocinou. Ao observar uma série de elementos e fatos, Tales de Mileto só obteve sua conclusão da água enquanto *phýsis* por meio do pensamento racional, o que o consagrou como primeiro pensador a utilizar-se da filosofia, de uma busca pela origem da existência em virtude da razão.



Pesquise mais

Para compreender melhor as ideias de Tales de Mileto, a origem de seu pensamento e a forma como concluiu que a água é o princípio de todas as coisas, assista ao vídeo a seguir:

CANAL FILOSOFANDO. **Tales de Mileto**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=34n8FBzf-fl>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Pitágoras e as mudanças históricas que marcaram o nascimento da filosofia

Durante o nascimento da filosofia, algumas mudanças no cenário socioeconômico e político da Grécia marcaram também mudanças

de pensamento que tornaram as Escolas Pré-Socráticas distintas em alguns aspectos, recebendo, inclusive, nomes característicos de seu período. Não nos ateremos aqui a elencá-las sistematicamente – embora cada uma tenha sua contribuição peculiar –, pois nosso objetivo centra-se em compreender, de maneira geral, os principais aspectos que marcaram o surgimento do pensamento filosófico. Com Tales de Mileto, por exemplo, tivemos uma Escola Jônica, desenvolvida na Jônia, na qual o pensamento filosófico desvelou-se em um clima natural, sem muitos conflitos. Contudo, no século VI a.C., os persas avançaram em direção à Jônia, ocasionando migrações para a Magna Grécia (como era conhecida a região sul da Península Itálica e Sicília), o que mudou a trajetória do pensamento filosófico em função das novas condições em que se encontravam os pensadores (estavam, naquele momento, exilados de sua terra). O contato com uma nova cultura gerou também novas influências na história da filosofia.

Figura 1.2 | Magna Grécia

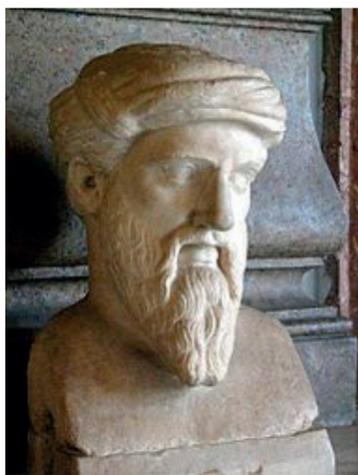


Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Magna_Graecia>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Chauí (2002) acrescenta que, nesse meio, outro aspecto também marcou as mudanças filosóficas: a religiosidade. Bem diferente das ideias religiosas homéricas da Jônia, com mitos sofisticados que

posteriormente foram desfeitos pela cosmologia, agora a religião era fundamentada nos “mestres da verdade” (poetas, videntes e reis), cujo patrono era Orfeu, aquele que “viu a verdade”. Fundamentavam-se em *orgias* – rituais de purificação da alma, tornando-a imortal. Para eles, aqueles que não se purificavam pagavam caro por suas faltas; e, em contrapartida, os purificados teriam recompensas no futuro, quando estivessem de “volta ao divino”. A autora então ressalta que aí se encontra uma preocupação maior com a alma (interior) em detrimento do culto aos deuses (exterior). E esse é o momento em que se consolida a Escola Pitagórica.

Figura 1.3 | Pitágoras de Samos



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pit%C3%A1goras>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Nascido por volta de 585 a.C., na ilha de Samos (próxima da costa da Turquia atual), Pitágoras foi o criador de uma filosofia ligada à religião. Conforme dito anteriormente, foi considerado o criador do termo “filosofia”. Entretanto, quase nada se sabe a respeito desse pensador que tinha como deus Apolo Delfo – aquele que possuía o espírito racional. Alguns historiadores enfatizaram que Pitágoras considerava-se um semideus, realizando rituais de purificação por meio de um conhecimento da verdade. Maciel Júnior (2003, p. 67) afirmou que ele “tornou-se, então, um líder religioso que filosofava, propondo uma síntese insólita entre razão e misticismo, que no Ocidente se apresentou como um dos maiores feitos do conhecimento humano”.

O autor ainda aponta que muito jovem esse pensador teve contato com Tales de Mileto, conhecendo sua filosofia e que, por volta de 530 a.C., mudou-se de Samos para Crotona, no sul da Itália (Magna Grécia), onde passou a ensinar, ganhando muitos adeptos. As comunidades pitagóricas se destacaram e ganharam considerável poder político, o que também atraiu certa antipatia.

Embora não se saiba ao certo os detalhes da história, há pesquisadores que contam que um rico aristocrata, Quílon, impedido de entrar na Ordem Pitagórica, acabou criando um partido contrário e promoveu uma rebelião, o que culminou com a partida de Pitágoras para Metaponto (também na Magna Grécia), onde permaneceu refugiado até sua morte.

Conforme apontado anteriormente, a filosofia teve sua trajetória marcada por oscilações entre a influência religiosa e a influência política. Por meio desses pressupostos, você consegue então perceber que as ideias pitagóricas se relacionam com a *alétheia* de conotação religiosa?

Da mesma forma que Tales de Mileto e os demais primeiros filósofos, Pitágoras também buscou a origem do universo, a *phýsis*. Para ele, essa origem consistia nos números e, por meio da harmonia e de um sistema organizado, podia explicar o mundo, em meio aos seus contrastes.

A Natureza possuía uma ordem numérica. Os números, enquanto partes, saíam do Um-Todo com uma sequência ordenada. Porém, essa ordem não era apenas quantitativa, mas também harmônica. Cada número, como composição de uma unidade, como parte em relação ao todo, traduzia uma harmonia, isto é, uma proporção na composição de alguma coisa feita por elementos diferentes e até mesmo opostos. (MACIEL JÚNIOR, 2003, p. 14)



Todas as descobertas numéricas de Pitágoras ocorreram em seu contato com a música, em experiências realizadas com instrumentos musicais. Sua relação com os números permitiu que ele os

personificassem, separando-os em pares e ímpares, machos e fêmeas, dentre outras classificações.

Aristóteles, na *Metafísica*, aponta que os pitagóricos foram os primeiros a fazer a matemática avançar. Receberam ainda o mérito pela criação da Geometria, devido à associação dos números às figuras. E, sobre isso, Chaui (2002) nos lembra que os gregos não conheciam os algarismos conforme conhecemos hoje, já que estes foram inventados pelos árabes. A representação era feita, nas palavras de Chaui (2002, p. 13), por “pontos arranjados em desenhos simétricos” que eram conhecidos como unidades independentes e não como uma sucessão acrescida de 1 a 1. “Os pitagóricos, porém, inventaram a representação aritmético-geométrica dos números, distribuindo-os em figuras [...]” (CHAUI, 2002, p. 13). Disso resultou também o famoso Teorema de Pitágoras.

Assim, Pitágoras marcou o pensamento filosófico trazendo não só o conceito de filosofia, como também as contribuições de um pensamento organizado por meio da racionalidade e da harmonia, propondo uma reconciliação entre os opostos em um movimento de compreensão do cosmo por meio de aspectos religiosos e filosóficos, trazendo à tona também um pouco da influência mitológica para a sistematização da matemática.



Pesquise mais

Para ajudar em seus estudos sobre Pitágoras, compreendendo as relações estabelecidas entre filosofia e religião, assista ao vídeo a seguir e visualize a forma como colocou os números no centro do universo:

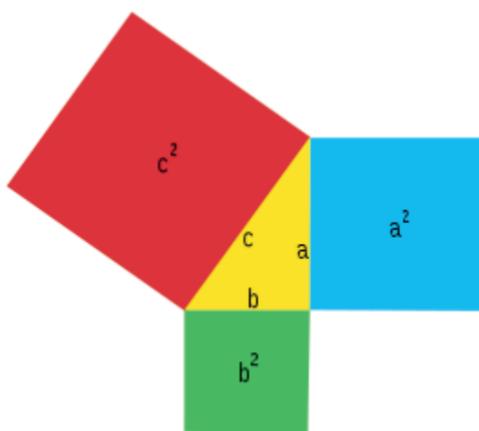
CANAL FILOSOFANDO. **Pitágoras de Samos**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dTMNnikuyrc>>. Acesso em: 9 jan. 2017.



Notamos que Pitágoras se manteve atrelado ao mundo das ideias divinas, mas também foi capaz de sistematizar e pensar a origem do universo por meio da organização numérica, inclusive de maneira espacial com a reorganização dos números em formas. Daí seu mérito pelo avanço da matemática e o surgimento da Geometria.

Ao apontar o número como uma unidade independente, distinguindo da concepção atual que coloca na sequência numérica a ideia de acréscimo (pois acrescentado 1 se obtém o próximo número), os pitagóricos conseguiram pensar formas espaciais para representar essas unidades, chegando às várias representações, inclusive ao Teorema de Pitágoras.

Figura 1.4 | Teorema de Pitágoras



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teorema_de_Pit%C3%A1goras> Acesso em: 9 jan. 2017.

Pode-se dizer que a escola pitagórica aproximou ainda mais a existência humana da razão ao colocar os números como princípio do universo. E, ao mesmo tempo, manteve uma síntese entre a filosofia e a religião, apropriando-se, ainda, da ideia de purificação da alma. Assim, com Pitágoras, percebemos uma reconciliação entre razão e fé, dando um sentido espiritual aos números, que possuíam individualidade, harmonia e, portanto, existência.

Maciel Júnior (2003, p. 15) nos traz algumas curiosidades acerca disso, ao dizer que Pitágoras personificava os números, atribuindo-lhes explicações para a “totalidade da Natureza”. O autor recorda que os números pares eram vistos como femininos e os ímpares, como masculinos e o número 3 era tido como o mais perfeito, já que possuía começo, meio e fim, compondo também o triângulo. Já o número 4, representado pelo quadrado, representava o início do mundo, pois cada um dos seus lados simbolizava um dos quatro elementos da natureza.

Levando em consideração as relações estabelecidas por Pitágoras entre o pensamento filosófico e a matemática, levantamos o seguinte questionamento: podemos dizer que, hoje, ao estudarmos a matemática, estamos, de certa forma, retomando conceitos que marcaram as bases filosóficas? Da forma como a matemática foi apropriada hoje, frente ao ensino mnemônico de fórmulas e cálculos e à visão calculista da sociedade atual, pode-se dizer que houve uma apropriação dos conceitos matemáticos advindos de Pitágoras de maneira errônea, ou mesmo deturpada? Pense sobre as bases do pensamento filosófico e suas influências nos dias atuais.



Exemplificando

Para compreendermos melhor as raízes do pensamento filosófico que deu origem à filosofia enquanto ciência, é necessário retomarmos um estudo da Grécia antiga, com as movimentações econômicas e políticas que marcaram a época. Notamos que o pensamento grego passou por transformações, necessitando cada vez mais de explicações racionais para o universo como um todo.

As relações entre filosofia e mito demonstram que o pensamento arcaico esteve bastante presente no surgimento dessa ciência que, embora marque a passagem do *mýthos* para a razão (*lógos*), ainda sofre oscilações entre a palavra divina e a palavra política em meio aos principais pensadores que influenciaram esse período de desvelamento. Como vimos, podemos dividir esses pensadores em pré-socráticos e socráticos, de modo que os primeiros, além de viverem anteriormente ao pensador Sócrates, também tinham

a filosofia enquanto uma cosmologia, ou seja, uma busca pelo cosmo, a origem do universo. Como exemplo dos pensadores pré-socráticos, foco desta seção, trouxemos as contribuições de Tales de Mileto e Pitágoras, escolhidos dentre os demais da época pelo mérito de primeiro filósofo e responsável pelo surgimento do termo “filosofia”, respectivamente.

Todo esse panorama estudado até aqui nos mostra a importância de conhecer as raízes da Filosofia e toda a influência da civilização grega em meio ao pensamento filosófico. Ao nos depararmos com os mestres poéticos como Homero e Hesíodo e a atmosfera mítica que marcou a Grécia arcaica, resgatamos também a aproximação da filosofia com a educação, uma vez que o ato de ensinar e o processo de formação sempre estiveram presentes na passagem do mito para a razão. Podemos perceber que as rupturas de tendências e divergências de pensamentos estão atreladas ao contexto social e político de cada época e, com isso, traçamos um paralelo com as pedagogias que também são frutos dessas mudanças e que, portanto, trazem a concepção de indivíduo e conhecimento de cada momento histórico.

Sem medo de errar

Para compreender então as raízes do pensamento filosófico, é fundamental que você entenda a influência do mito no pensamento grego e o contexto social e político que culminou na busca por uma explicação racional para a existência humana. É notável, mesmo em meio às narrativas poéticas da mitologia, a presença de uma preocupação do ser humano em explicar a natureza. A fantasia e os seres divinos consistiam em uma forma de justificar a condição humana, sem que houvesse grande revolta ou insatisfação.

Porém, com o desenvolvimento do comércio, o surgimento das cidades-Estados (as *pólis*), a abertura política à opinião dos cidadãos e a grande representação da palavra, houve uma significativa mudança no modo de vida que culminou na necessidade do uso da razão para sistematizar e compreender a origem do universo. A compreensão

desse contexto permite que você entenda os motivos que levaram os primeiros pensadores a uma busca incessante por algo que respondesse, de maneira racional, a ligação entre as coisas, a origem do conhecimento e a totalidade do universo. Daí a associação da filosofia, em seu nascimento, com a cosmologia, o cosmo, a “origem de tudo”. Mas é fato que tais mudanças não ocorreram de forma inusitada e que não houve um rompimento definitivo com a influência mítica, embora algumas opiniões sejam contundentes a esse respeito.

Marcando essa busca pela razão, e rompendo com as tendências predominantes até então, encontramos os pensadores chamados de pré-socráticos, que receberam esse nome em função de situarem-se cronologicamente antes de Sócrates na trajetória filosófica, e também por se assemelharem no objetivo de encontrar um princípio que explicasse a natureza e todas as coisas. Considerado o primeiro filósofo em função de seu pensamento racional e sistematizado, destacamos nesse estudo as contribuições de Tales de Mileto, que atribuiu à água o princípio do universo. E, com o mérito de ter criado o termo *filosofia* – aquele que tem “amor pela sabedoria” – apontamos também as ideias de Pitágoras e sua forte influência com os números.

Assim, você pode verificar que o nascimento da filosofia emana de uma necessidade humana em compreender a natureza para entender a si mesmo. Podemos dizer que essa ânsia pelo “domínio” do conhecimento é algo que está presente até os dias atuais, porém na antiguidade esse desejo ainda oscilava com as respostas divinas que mantiveram o homem atrelado aos deuses. Com o predomínio da razão sobre a fé, encontramos respostas variadas sobre a origem do mundo, cada qual com seus pressupostos, mas todos buscando apontar um princípio que generalizasse o surgimento do universo. Daí o movimento constante do pensamento filosófico e sua influência no processo formativo de cada época.

Faça valer a pena

1. “A uma forma inusitada de pensar os gregos deram o nome de Filosofia. Essa palavra, atribuída a Pitágoras de Samos, é composta de *filo* (vinda de *philia*, amizade) e *sofia* (*sophia*, sabedoria), *philosophía*: amizade pela sabedoria, amor ao saber. Pitágoras de Samos teria dito ser a sabedoria plena privilégio dos deuses, cabendo aos homens apenas desejá-la, amá-la, ser seus amantes ou seus amigos, isto é, filósofos (*sophós*, sábio)” (CHAUI, 2002, p. 15).

Chauí (2002) atribui o nascimento da filosofia aos gregos. Segundo ela, foi Pitágoras o responsável pela designação que se referia ao “amor pelo saber”, que mudou as bases do pensamento grego na antiguidade. Sobre esse desvelar do pensamento filosófico, podemos dizer que:

a) Os mitos marcaram fortemente suas bases, porém houve um rompimento brusco, que culminou no esquecimento das divindades que não mais estiveram presentes na trajetória filosófica.

b) Ao apontar a sabedoria como privilégio dos deuses, Pitágoras anulou qualquer contato com a racionalidade, mantendo-se firme no propósito de purificar as almas e servir aos deuses.

c) Trata-se da passagem do mito para a razão, momento em que os gregos buscaram novas formas de responder à origem do universo.

d) Os gregos desempenharam um papel fundamental ao demonstrar que a filosofia estava ligada à busca pela palavra divina, distanciando-se da cosmologia.

e) Foram os gregos que, primeiramente, dedicaram o amor à sabedoria, porém de uma maneira única e incontestável, colocando de lado qualquer influência advinda da poesia, que aliás fora considerada como irrelevante e sem valor algum.

2. “[...] na organização da Cidade-Estado – ou *pólis* – o exercício político se fará em um meio social regido pela associação de cidadãos com direitos iguais, com um certo prazer em se associar – que constitui a amizade e a rivalidade – e um gosto especial pela troca de opiniões. Nessa sociedade de iguais a *democracia* se esboça: os cidadãos assumem o poder de decisão e constituem leis que irão zelar pelo espírito igualitário que garantirá a expansão das cidades” (MACIEL JÚNIOR, 2003, p. 20).

Em meio ao contexto descrito por Maciel Júnior (2003), diante da influência da argumentação e da troca de opiniões políticas, podemos afirmar que:

a) A má-utilização das palavras acabou por prejudicar aqueles que detinham o poder da verdade, deixando a palavra divina sobrepor-se novamente (e de maneira exclusiva) nas *pólis*.

b) Embora tenha uma aparente abertura política, esse cenário ainda se efetiva em meio ao autoritarismo e à dificuldade de expressão, porém de maneira camuflada.

c) O mito acabou ganhado espaço também na oralidade e a razão, em paralelo, ocupou espaço secundário, embora tenha se mantido presente.

d) As marcas do surgimento da *pólis* e o contexto político da época em nada influenciaram no pensamento e nas tradições gregas.

e) A palavra surge como o principal instrumento de poder, meio de comandar, opinar e, também, uma forma de direito político adquirido pelos cidadãos gregos.

3. “A maior parte dos primeiros filósofos considerava como os únicos princípios de todas as coisas os que são da natureza da matéria. Aquilo de que todos os seres são constituídos e de que primeiro são gerados e em que por fim se dissolvem, enquanto a substância subsiste mudando-se apenas as afecções, tal é, para eles, o elemento, tal é o princípio dos seres; e por isso julgam que nada se gera nem se destrói, como se tal natureza subsistisse sempre [...] Pois deve haver uma natureza qualquer, ou mais de uma, donde as outras coisas se engendram, mas continuando ela mesma [...]” (ARISTÓTELES, 2002, p. 3).

O trecho anterior descreve que o início da filosofia esteve atrelado à necessidade de buscar a resposta para a origem do mundo, enfatizando que na natureza tudo subsistiu continuamente. Tendo como base essas ideias de Aristóteles, podemos dizer que:

a) Para a maioria dos pensadores pré-socráticos, a origem do universo centrava-se nos deuses, principais responsáveis pela existência humana.

b) Para Tales de Mileto, o fundador da filosofia, o princípio do universo era a água, presente em tudo e todos e responsável pela vida.

c) Para Pitágoras de Samos, a totalidade consistia exclusivamente na busca espiritual pelo livramento da alma.

d) Para os gregos, a preocupação da origem do universo confundia-se com a busca pelas metáforas e poesias que melhor explicassem o cosmo e enaltecessem os deuses.

e) Os princípios aristotélicos não influenciaram os estudos sobre o surgimento da filosofia.

Seção 1.2

Os pilares da antiguidade filosófica

Diálogo aberto

Após conhecer o período pré-socrático, no qual a filosofia tinha como foco a compreensão da origem do universo, continuaremos a conhecer a trajetória do pensamento filosófico, passando agora pelo período conhecido como Socrático, ou seja, aquele que teve como marca o pensamento de Sócrates – grande patrono da filosofia. A filosofia, agora, muda seu foco do cosmo para o homem, buscando compreender qual seu lugar no mundo.

Essas mudanças de perspectivas marcaram o pensamento grego da antiguidade clássica, quando se vivenciavam rupturas no contexto histórico, começando pelas atividades econômicas, passando pela política, com a consolidação da democracia e chegando até a educação, com a necessidade de um processo formativo voltado para a participação do cidadão na *pólis*.

Em meio a esse panorama, conheceremos os diálogos de Sócrates por meio dos estudos sobre Platão, seu discípulo. Levando em consideração que suas obras foram conhecidas pelo teor educativo, qual o potencial pedagógico da dialética socrática? Como o método da maiêutica pode favorecer o pensamento? Quais as contribuições desses pensadores para a Filosofia da Educação?

A partir desses questionamentos, você poderá refletir sobre a atualidade dos conceitos filosóficos para além de preconceitos e do senso comum.

Não pode faltar

A filosofia e os pilares da antiguidade: os pensadores socráticos

Caro leitor, estudamos anteriormente que o surgimento do pensamento filosófico se deu com os pensadores pré-socráticos e uma

filosofia voltada à cosmologia, cujo foco era a busca pela totalidade do universo, a compreensão do princípio do mundo. Porém, você perceberá nesta seção que, com o grande avanço do comércio, das artes e a consolidação da democracia, a preocupação na Grécia – que agora tinha em Atenas seu principal centro socioeconômico e político – se volta para a formação de cidadãos com uma boa desenvoltura para a vida pública, que saibam argumentar e dominem a oratória, necessária para uma boa participação política no sentido de persuadir os demais.

Com a democracia, os cidadãos desejavam essa participação política que até então era apenas de domínio de uma minoria aristocrática. O ideal pedagógico, antes concebido como o belo e bom guerreiro, já não satisfazia as necessidades atuais e, frente a isso, houve uma mudança na educação grega e um desvio do foco da filosofia, agora para o homem, tornando-a mais humanista. Surgiram nesse contexto os sofistas – os “sábios”, aqueles que possuíam a arte do falar.

Os sofistas eram estrangeiros pagos para ensinar a arte do bem falar, a vida política e, justamente por não se constituírem como cidadãos das cidades, não se preocupavam com a questão moral. Compartilhavam a ideia de democracia e acreditavam que não existia uma única verdade, mas cada um podia ter sua verdade relativa.



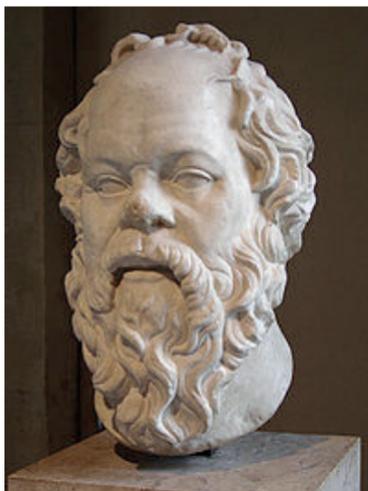
Que arte era essa? A arte da persuasão. Os sofistas ensinavam técnicas de persuasão para os jovens, que aprendiam a defender a posição ou opinião [...] de modo que, numa assembleia, soubessem ter fortes argumentos a favor ou contra uma opinião e ganhassem a discussão (CHAUI, 2000, p. 51)

Os sofistas foram fortemente criticados por ensinarem a defender “qualquer” verdade, considerando que não existe um princípio único para as coisas. Isso, para muitos, feria o pensamento filosófico. Muitos estudiosos os consideram como os primeiros filósofos pré-socráticos, mas o próprio filósofo Sócrates – considerado o patrono da filosofia – mostrou-se contra os sofistas, acusando-os de não terem “amor pela sabedoria e nem respeito pela verdade”, pensando apenas nas vantagens, o que podia corromper os jovens, segundo

nos aponta Chauí (2000). Platão e Aristóteles também se mostraram como adversários ferrenhos desse método educacional. Porém, embora discordando dos princípios utilizados, Sócrates concordava com os sofistas a respeito de que a educação do bom guerreiro já não era suficiente para a sociedade grega e a filosofia com foco na cosmologia também não se constituía como fonte segura para o conhecimento verdadeiro.

Sócrates, o conhecimento de si e a filosofia moral

Figura 1.5 | Sócrates



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3crates>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Sócrates nasceu entre 469 e 470 a.C., em Atenas. Não deixou escritos, de modo que toda sua vida foi recontada por discípulos, sendo Platão o de maior destaque. Morreu em 399 a.C., condenado por “impiedade” por desprezar deuses e corromper jovens. Segundo os relatos, por trás de sua condenação encontravam-se ressentimentos e manobras políticas. O próprio Sócrates havia dito que poderia ter se livrado da condenação se optasse por afastar-se da defesa de uma vida justa e a liberdade de consciência, longe da filosofia.

Não fundou uma Escola, como os outros filósofos, realizando o seu ensinamento em locais públicos (nos



ginásios, praças públicas etc.), como uma espécie de pregador leigo, exercendo imenso fascínio não só sobre os jovens, mas também sobre homens de todas as idades, o que lhe custou aversões e inimizades. (REALE; ANTISERI, 2003, p. 93)

Sócrates, discordando dos antigos poetas e dos sofistas, acreditava que, antes de conhecer a natureza e seus princípios, e de querer convencer ou persuadir os cidadãos, os seres humanos precisavam conhecer a si próprios, o que o levou a ser lembrado pela célebre expressão “Conhece-te a ti mesmo”. Você consegue notar a importância dada por Sócrates ao conhecimento pessoal?

Para ele, esse seria o conhecimento base para todos os outros e, segundo Chauí (2000), é por isso que o período socrático é também chamado de antropológico, já que visa conhecer o homem como foco do mundo. Sócrates realizou seus ensinamentos por meio do diálogo, questionando sobre a existência de tudo na busca pela verdade, pela essência das coisas. Sem apontar respostas – o que lhe atribuiu a frase “Só sei que nada sei” – e buscando conhecer também a essência do ser humano, o filósofo utilizava-se de uma conversa dialética, de natureza ética e educativa. “[...] dialogar com Sócrates levava a um ‘exame da alma’ e a uma prestação de contas da própria vida, ou seja, a um ‘exame moral’” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 100). Daí diz-se que a filosofia passa a ser uma ciência da ética das questões morais.



Refleta

Sócrates foi condenado à morte e obrigado a tomar um veneno – a cicuta – por “corromper os jovens” e desrespeitar os deuses de seu tempo. Sabemos, contudo, que seu método incitava os jovens a exercitar o pensamento, o que consistia em um perigo para os poderosos de Atenas.

Sobre isso, Chauí (2000, p. 53) salienta que “os poderosos têm medo do pensamento, pois o poder é mais forte se ninguém pensar, se todo mundo aceitar as coisas como elas são”. Assim,

fazer a juventude pensar consistia em um risco à ordem e ao cumprimento das leis gregas.

Mesmo diante da acusação, Sócrates não se defendeu para livrar-se da condenação, o que, segundo ele, seria o mesmo que aceitar as acusações, sendo obrigado a parar de filosofar. Assim, sem reação frente ao julgamento, Sócrates morreu envenenado.

Figura 1.6 | *A morte de Sócrates*, pintura de Jacques-Louis David (1787)

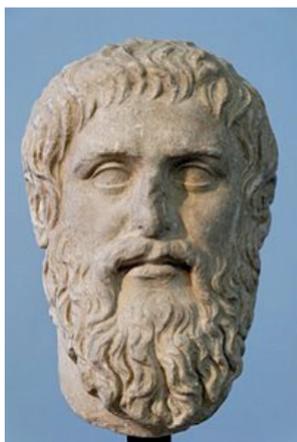


Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Morte_de_S%C3%B3crates>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Levando em consideração os reais motivos que levaram à condenação desse filósofo, e pensando no cenário político e econômico que temos hoje, podemos dizer que a educação fornece meios para o pensamento autônomo ou apenas mostra-se ainda como uma forma de manter a ordem e o progresso?

Platão, discípulo de Sócrates

Figura 1.7 | Platão



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Plat%C3%A3o>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Vamos agora conhecer um pouco do maior discípulo de Sócrates, responsável pela narração de grande parte de seus diálogos. Nascido em Atenas, entre 428-427 a.C., e conhecido como Platão, seu verdadeiro nome era Aristocles, tendo sido apelidado, segundo relatos de historiadores, em função de seu vigor físico e da amplitude de estilo. Cresceu em meio a um cenário de significativa expressão política em função de seu parentesco com figuras de destaque nesse meio, como o legislador Sólon (parente de sua mãe) e o rei Codro (por parte de seu pai), influências fundamentais para o desenvolvimento de seu pensamento e para a produção de suas obras.

Segundo Reale e Antiseri (2003), Platão conheceu Sócrates quando ainda era jovem e, assim como tantos outros de sua idade, frequentou o círculo socrático para se preparar para a vida política por meio da Filosofia – ressaltando que seu objetivo não era fazer dessa a finalidade da sua vida.

Em 404-403 a.C., quando a aristocracia assumiu o poder, Platão teve seu primeiro contato com a vida política, pois seus parentes – Cármides e Critias – obtiveram considerável participação no governo oligárquico. Entretanto, esse período marcou também sua frustração ao perceber os métodos violentos utilizados, cujo ápice se deu com a condenação e

morte de Sócrates. É possível imaginar, então, o tamanho da indignação ao saber que a violência política advinha de seus próprios parentes?

Com esse sentimento de frustração por aqueles em quem depositava confiança e pela política em geral, Platão optou por manter-se afastado da política militante e viajou pelo mundo. Em meio às suas viagens, mesmo também se indispondo politicamente, fundou a escola filosófica e, por volta de 387 a.C., ao retornar para Atenas, fundou em um ginásio no parque dedicado ao herói Academos, a chamada Academia. Pesquisadores apontam que Platão obteve inúmeros seguidores com o objetivo de formar homens novos, capazes de mudar o Estado. Seus escritos têm Sócrates como protagonista. Passaremos então agora a conhecer um pouco das contribuições de duas de suas importantes obras: *Apologia de Sócrates* e *A República*.



Pesquise mais

Para aprofundar mais seus conhecimentos a respeito das ideias de Platão, leia o artigo a seguir:

KOHAN, Walter. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

A Apologia de Sócrates

A obra *Apologia de Sócrates* retrata a versão contada por Platão acerca da defesa de Sócrates em seu julgamento, no qual fora condenado à morte por meio do envenenamento em função de seus ensinamentos que supostamente “corrompiam” à juventude e feriam os deuses. Escrita no formato de um diálogo dividido em duas partes, retrata também a acusação feita ao filósofo pelo poeta Meleto, juntamente com outros dois acusadores. No entanto, será que as palavras de Platão realmente retratavam às mencionadas por Sócrates?

De fato, muitos questionaram a veracidade de sua narração, alegando estar associada à sua indignação frente as injustiças à Sócrates. Embora não se possa confirmar a fidedignidade de suas

palavras, é certo que ele concordava com os argumentos daquele que teria sido seu mestre.

Na primeira parte, Sócrates refuta os argumentos e as acusações, demonstrando a importância de sua missão, apontando que a maior riqueza vem da alma e não dos bens ou do corpo. Platão ressalta que Sócrates não buscou piedade em suas palavras, esclarecendo que não era necessário súplica. Conforme os costumes da época, diante das acusações, Sócrates teria o direito de escolher sua pena. Tendo recebido sua condenação por uma quantidade pequena de votos, poderia propor uma multa ou qualquer punição que o fizesse pagar por seus "atos".

Na segunda parte da obra, então, Sócrates novamente ressalta que não cometeu crime algum, apenas defendeu a democracia e mostrou aos jovens que é o conhecimento que carece de cuidado. Mas, para não distanciar-se da filosofia ou abrir mão da consciência, o filósofo aceitou a morte.

A República e o Mito da Caverna

Considerada uma das mais importantes obras de Platão, *A República* – escrita por volta de 380 a.C. – marca um diálogo entre Sócrates e alguns interlocutores, dentre eles os dois irmãos de Platão: Glauco e Adimanto.

Nos primeiros livros que a compõem, o diálogo se volta à concepção de justiça e sua associação com a felicidade. Sócrates, em um exercício dialético, questiona a essência do justo e demonstra ser preferível sofrer a injustiça a praticá-la. Em seguida, coloca-se a definir os princípios da justiça, dentre os quais ele menciona a solidariedade social e o desprendimento, ambos pensando no bem-estar coletivo da população.

No desenrolar dos diálogos, Sócrates utiliza-se de seu método – a maiêutica socrática – em um exercício de pensar e rememorar a alma da verdade dos conceitos. A maiêutica consistia em um diálogo que possibilitasse ao interlocutor abandonar seus pré-conceitos e, portanto, pensar a pensar e refletir novamente sobre as coisas. Para tanto, utilizava-se da *ironia* como forma de delimitar um conceito em discussão e refutá-lo. Essa ironia socrática não tinha o objetivo de

causar algum tipo de constrangimento no diálogo, mas consistia em uma forma de purificar o pensamento, quebrando as certezas e indo além das aparências, o que iniciava o diálogo socrático. Reale e Antiseri (2003) afirmam que a dialética socrática era composta por esses dois momentos, a refutação e a maiêutica, por meio dos quais Sócrates levava o indivíduo à condição de ignorante e, com isso, à reflexão da essência dos conceitos.

Para demonstrar o processo de ascensão da alma que levou Sócrates à condição de educador ideal, Platão faz uma narração no livro VII, o Mito da Caverna. Por meio dele, demonstra que o conhecimento pode levar à verdade e que há uma passagem do mundo sensível para o mundo inteligível (a *paideia* filosófica – dialética do conhecimento verdadeiro). Mas o que de fato Platão nos mostra com esse mito?

Ao descrever a analogia de Sócrates entre o conhecer e o ver, a narração consiste em contar como vivia um grupo de prisioneiros em uma caverna, com movimentos limitados, sem contato com pessoas ou coisas externas, acorrentados por grilhões na escuridão, com apenas a iluminação de uma fresta de luz advinda do lado de fora e do fogo. Sócrates compara cada um dos elementos da caverna com o nosso aprisionamento às aparências, considerando que o único mundo real que eles conheciam era as sombras projetadas na luz.

Platão, então, narra a saída de um dos prisioneiros que, cansado dessa condição, resolve quebrar os grilhões, sair e conhecer o mundo. O prisioneiro sente as dores e o desconforto do novo em seu primeiro contato com a luz do sol e a realidade, o que torna a caverna, em um primeiro momento, mais aconchegante. Porém, ao se libertar da cegueira da escuridão, o indivíduo resolve voltar e contar o que viu aos demais que, não acreditando, riem e o ameaçam.

A caverna, explica Sócrates a Glauco, é o mundo sensível onde vivemos. O fogo que projeta as sombras na parede é um reflexo da luz verdadeira [...] sobre o mundo sensível. Somos os prisioneiros. As sombras são as coisas sensíveis, que tomamos pelas verdadeiras, e as imagens ou sombras dessas sombras, criadas por artefatos fabricantes de ilusões. Os

”

grilhões são nossos preconceitos [...] O instrumento que quebra os grilhões e permite a escalada do muro é a dialética. O prisioneiro curioso que escapa é o filósofo. A luz que ele vê é a luz plena do ser, isto é, o Bem [...] O retorno à caverna para convidar os outros a sair dela é o diálogo filosófico [...] Conhecer é, pois, um ato de libertação e de iluminação. (CHAUI, 2002, p. 261)

Perceba como Sócrates referiu-se ao conhecimento como forma de obtenção da verdade. Platão, discípulo e admirador, narrou de maneira ímpar seus diálogos, resgatando a essência de seu pensamento e ressaltando o que não se pôde encontrar em registros. Suas obras, como nos aponta Chauí (2002), enfatizam uma filosofia voltada à essência das virtudes, ressaltando o homem como aquele que é capaz de se reconhecer e refletir.



Assimile

Por meio do Mito da Caverna, narrado por Platão, Sócrates busca explicar a Glauco o sentido da *paideia* filosófica. O conceito de *paideia* no pensamento grego estava ligado a uma concepção educacional, visando à formação do homem integral.

Ao fazer uma analogia entre os elementos da caverna, a saída da escuridão, o contato com a luz e o real e o mundo atual, Sócrates nos permite compreender como se dá essa dialética do conhecimento verdadeiro. Ao se referir ao conhecimento como um ato de libertação e iluminação, esse pensador demonstra que a *paideia* filosófica consistia na passagem do mundo sensível para o mundo inteligível. Chauí (2002) nos mostra, por meio da interpretação do mito da Caverna realizada por Heidegger, que a proposta contida nesse mito é a analogia entre os olhos do corpo e os olhos do espírito, na passagem da obscuridade à luz. "A trajetória do prisioneiro é a descrição da essência do homem [...]" (CHAUI, 2002, p. 262).

Assim, podemos dizer que Sócrates utilizou a alegoria da caverna para mostrar que a verdade pode ser atingida por meio do conhecimento, que está além das aparências, em um ato de enxergar a essência das coisas.

Apaideia filosófica é uma conversão da alma voltando-se do sensível para o inteligível. Essa educação não ensina coisas nem nos dá a visão, mas ensina a ver, orienta o olhar, pois a alma, por sua natureza, possui em si mesma a capacidade para ver. (CHAUI, 2002, p. 261)



Exemplificando

Conforme estudado na primeira seção desta unidade, o surgimento da filosofia marca a passagem do mito para a razão (*logos*). Vimos também que, apesar dessa passagem, a história do pensamento filosófico se manteve entrelaçada com a mitologia, mesmo que em aspectos distintos.

Observe então alguns exemplos sucintos de como os mitos foram utilizados no decorrer da trajetória do pensamento filosófico:

- Segundo Reale e Antiseri (2003), os sofistas, por exemplo, chegaram a fazer uso dos mitos, porém de maneira funcional, racionalista.
- Sócrates não aceitava essa forma de uso da mitologia pelos sofistas, apenas trabalhando-o de uma maneira dialética.
- Platão inicialmente compartilhou da ideia de Sócrates, porém, posteriormente, passou a atribuir grande importância ao mito.

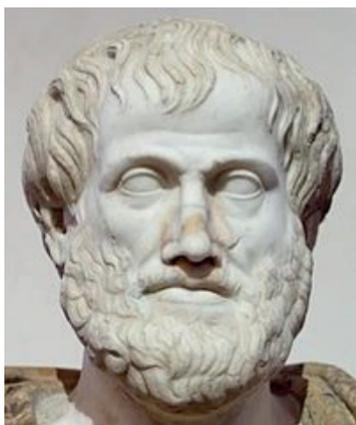
No entanto, como explicar o mito em Platão? Por que a filosofia apontava, nesse momento, um retorno marcante do mito?

Sobre isso, Reale e Antiseri (2003, p. 136) explicam que, para Platão, “mais que expressão da fantasia, o mito é expressão de fé e de crença. [...] o mito procura clarificação no logos e o logos busca complementação no mito”.

Dessa forma, pode-se perceber que, de fato, a história da filosofia é marcada pelas influências do mito na razão. Platão, pensador socrático, não manteve exclusivamente um pensamento racional, mas buscou a subjetividade do mito para dar força aos argumentos da razão.

Aristóteles, a ética e a concepção de homem

Figura 1.8 | Aristóteles



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Depois de estudarmos sobre Platão, o discípulo de Sócrates, passamos agora ao que fora discípulo daquele – embora tenha se apropriado de maneira distinta de suas ideias. Nascido em Estagira (fronteira da Macedônia), entre os anos de 384-383 a.C., Aristóteles era filho de um médico chamado Nicômaco, que servia ao rei da Macedônia. Ainda jovem, com dezoito anos, ficou órfão e foi para Atenas, onde passou a fazer parte da Academia de Platão, permanecendo nesta por cerca de vinte anos (até a morte deste), consolidando sua vocação pela filosofia e conhecendo a fundo os princípios do pensamento platônico.

Com a morte de Platão, mudou-se para a Ásia Menor e, em Assos, fundou, junto com alguns companheiros de academia, uma escola filosófica, consolidando uma fase importante de sua vida que durou três anos aproximadamente. Em 342 a.C., entrou para corte, à convite do rei Felipe da Macedônia, para ser o educador de seu filho Alexandre Magno, que configurou umas das figuras mais notáveis da política. E, em 335 a.C., voltou para Atenas, onde alugou alguns prédios e abriu novamente sua escola, chamada de Liceu, já que ficava próximo a um templo dedicado a Apolo Lício ou ainda de Perípato (do grego *peripatós*, que quer dizer “passeio”), tendo em vista que ministrava seus ensinamentos passeando pelo jardim. Seus seguidores receberam o nome de peripatéticos. Essa tornou-se a época de maior ênfase no desenvolvimento de seu pensamento.

Aristóteles morreu em 322 a.C., em um exílio, onde se refugiou após a morte de Alexandre – o Grande –, momento de grande agitação e perseguição política em que acabou envolvido por ter sido seu preceptor.

Aristóteles não se contentou em somente seguir as ideias platônicas, utilizando-as para novas concepções. Na verdade, afastou-se das ideias ligadas à crença e a à fé, fortes em Platão, o que acabou por aproximá-lo mais de um rigor do pensamento filosófico, conforme aponta Reale e Antiseri (2003).

Aristóteles marcou o Período Sistemático da filosofia grega. Segundo Chauí (2000), após quatro séculos de filosofia, esse pensador sistematizou uma verdadeira enciclopédia de todos os saberes acumulados pelos gregos, cujo objetivo era proporcionar um meio de conhecer todas as coisas. Essa totalidade de saberes foi concebida como filosofia. Sem especificar conteúdo, e se preocupando com as formas gerais do pensamento, Aristóteles também foi o criador da lógica como instrumento do conhecimento (e da ciência) e, em uma de suas mais importantes obras, *A Metafísica*, apontou que “Todos os homens desejam por natureza saber” (ARISTÓTELES, *Metafísica I*, 1,2).

Com relação à ética e à moral, escreveu a obra *Ética a Nicômaco*, com base em seu pai, para trabalhar as virtudes que conduzem à ética e ao desenvolvimento humano pautado em atitudes boas, o que aproxima os seres humanos da felicidade. Embora a ética já estivesse presente na filosofia socrática e platônica, Aristóteles foi o fundador da *filosofia*

prática, distinguindo o saber teórico do prático. Para ele, a ética consiste em uma ciência prática, relacionada à práxis humana – um saber que objetiva uma ação – e cuja questão de máxima importância consiste na felicidade (o bem viver e o bem agir).

Nesse sentido, enquanto saber prático, a ética “[...] deve definir a felicidade, a natureza humana como *éthos* e as virtudes, ou, como diz Aristóteles, um tratado de filosofia prática não pretende apenas conhecer o que é o bem, mas visa, sobretudo, saber como nos tornamos bons” (CHAUI, 2002, p. 441). Defende, portanto, que, tendo a felicidade como causa final, o homem – como um ser político – busca em sua *pólis* a completude para viver suas potencialidades, na tentativa de alcançar esse bem comum, a felicidade.

Tanto na *Metafísica*, como na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta a teoria do conhecimento e da práxis (ação). Para ele, a filosofia consiste no conhecimento de todos os seres, na ação e produção humana. Dessa forma, esse pensador concebia a filosofia e a ciência como a mesma coisa, de modo que ambas investigam os princípios, as causas e a natureza, como nos indica Chaui (2002).



Pesquise mais

O vídeo a seguir traz um panorama de tudo que foi estudado até aqui: do surgimento da filosofia e a influência do mito, até o pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles. Vale a pena conferir como forma de revisar e esclarecer os conceitos trabalhados a partir dos comentários do pesquisador Antônio Joaquim Severino.

NASCIMENTO, Lucas. **Filosofia e Educação**: Sócrates, Platão e Aristóteles. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K2mu76u8KKY>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Sem medo de errar

Você conheceu um pouco dos pilares da antiguidade filosófica, a partir das ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles, bem como suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Percebe que há uma inauguração de uma nova forma de filosofar?

Com o homem no centro do mundo e, posteriormente, com o conhecimento ainda mais sistematizado, a filosofia ganhou novos contornos, e sua aproximação com a educação se afinou ainda mais por meio dos diálogos socráticos e o grande teor pedagógico contido na maiêutica. Nota-se uma busca pela essência das coisas, partindo da superação dos “pré-conceitos” e do senso comum.

Além disso, a necessidade de um processo formativo que supere o belo e bom guerreiro é fruto de um momento de agitação política com a consolidação da democracia e o aumento do comércio, artesanatos e artes em geral. Sentindo-se como cidadãos efetivos, os homens gregos buscaram novos ideais, como a participação na política e a exigência de seus direitos. Essa necessidade foi suprida com a oratória, tendo em vista que a argumentação, a fala e, portanto, a palavra, possuíam um grande significado na civilização grega.

Frente a essas novas necessidades educacionais, você percebe a diferença das tendências pedagógicas dos sofistas e de Sócrates?

Ao valorizar a argumentação e o diálogo, Sócrates ressalta o exercício do pensamento, proporcionado aos jovens que faziam parte de seu círculo e, ao contrário dos sofistas, ensinava em locais públicos, visando demonstrar que os bens materiais e o corpo não podem ser cultuados e cuidados como bem maior, mas sim o conhecimento. Ao proporcionar uma reflexão sobre esses valores, a filosofia moral de Sócrates incomodou a ordem local que o condenou por impiedade. Indignado com tamanha violência nas decisões políticas, Platão narrou o diálogo entre Sócrates e aqueles que o tinham acusado de corromper a juventude.

Sua narração também ressalta uma filosofia voltada para as questões humanas, que se preocupa com os valores, a ética e, portanto, com as questões morais. E, apontando como questão máxima da ética, a conquista da felicidade (do bem), Aristóteles ressaltou a importância das virtudes para se atingir esse fim.

Você pode notar que se inicia aí um momento filosófico marcado por mudanças de tendências que refletiram na concepção de sujeito e na educação da época. Não se pode negar, contudo, que se trata de um período de grande valor pedagógico, conferindo ao diálogo

uma abertura ao conhecimento e ao pensamento, a possibilidade de autonomia.

Avançando na prática

Entre a caverna e os dias de hoje

Descrição da situação-problema

Considerando que o Mito da Caverna foi uma forma de demonstrar que o conhecimento se dá indo além das sombras e buscando a luz, podemos dizer que hoje, muitas vezes, somos como os prisioneiros da caverna, aceitando simplesmente aquilo que nos é imposto sem reflexão? Será que hoje os conteúdos manipulados pelas mídias não nos tornam reféns de uma situação de aprisionamento?

Resolução da situação-problema

Partindo dos ensinamentos de Sócrates e Platão, o conhecimento se dá à medida que conseguimos sair do senso comum, buscando a essência das coisas e construindo conceitos verdadeiros. Hoje, é comum encontrarmos uma grande variedade de informações que são divulgadas nas mídias e que, de maneira acrítica, são compartilhadas e interconectadas pelas redes sociais. Há um monopólio dessas informações que, de maneira geral, manipulam as massas a fim de uma padronização de ideias e comportamentos. O uso consciente das tecnologias requer um indivíduo autônomo, capaz de ultrapassar o que está imposto e encontrar também a essência dos conteúdos e problemáticas. Nesse sentido, o processo formativo deve envolver o pensamento e a crítica, como forma de refutar aquilo que passivamente vemos exibidos nas telas.

Faça valer a pena

1. Chauí (2000), em sua obra *Convite à Filosofia*, se refere aos períodos que marcaram a filosofia grega. Dentre eles, a autora aponta os seguintes trechos:

"[...] do final do século VII ao final do século V a.C., quando a filosofia se ocupa fundamentalmente com a origem do mundo e as causas da transformação da natureza".

"[...] do final do século V e todo século IV a.C., quando a filosofia investiga as questões humanas, isto é, a ética, a política e as técnicas, e busca compreender qual é o lugar do homem no mundo".

A partir da descrição da autora e dos conteúdos estudados nesta seção, indique quais são esses períodos, respectivamente:

- a) O período Arcaico e o período Contemporâneo.
- b) O período Pré-Socrático (ou cosmológico) e o período Socrático (ou antropológico).
- c) O período Socrático e o período Sistemático.
- d) O período Mitológico e o período da Razão.
- e) O período Mitológico e o período Socrático.

2. O período socrático foi marcado pelo desenvolvimento do comércio, das artes e da política. Atenas tornou-se centro da civilização grega em função dos aspectos socioeconômicos e políticos. A democracia ganha espaço e a educação, um novo foco, sendo a "arte do bem falar", necessária à vida política dos cidadãos.

Sobre os responsáveis pelo ensino da oratória aos jovens, podemos dizer que:

- a) Eram os poetas Homero e Hesíodo e seus ensinamentos vinham das narrativas mitológicas.
- b) Preocupavam-se com a ética, os bons costumes e a busca pela verdade universal.
- c) Eram chamados de sofistas, apresentavam-se como mestres da oratória e ensinavam técnicas de persuasão.
- d) Eram os filósofos pré-socráticos e tinham como destaque Pitágoras e o ensino dos números.
- e) Enfatizavam o ensino da cultura grega, ressaltando técnicas de comércio e das artes para que os jovens se adaptassem aos costumes locais.

3. Platão, na *República*, narra os diálogos socráticos visando demonstrar o conceito de justiça e a essência do conhecimento. Sócrates, por meio do Mito da Caverna (narrado no livro VII dessa obra), faz uma analogia da saída da escuridão à luz com a passagem do mundo sensível para o mundo inteligível (o que ele chama de paideia filosófica).

De acordo com essa analogia, podemos dizer que:

- a) Os prisioneiros somos nós, a caverna é o mundo sensível onde vivemos, os grilhões são nossos preconceitos e o conhecimento o ato de iluminação.
- b) As sombras são influências negativas, relacionadas com as fantasias dos mitos, e a luz, a proteção dos deuses.
- c) O Mito da Caverna representa uma alegoria aos nossos dias atuais, nos quais as sombras representam as mídias e a luz os conteúdos escolares.
- d) O prisioneiro toma a decisão de sair, pois percebe que sua condição impede sua participação política na democracia da *pólis*.
- e) Platão exagera ao dizer que Sócrates utilizou essas comparações para falar do conhecimento, pois ele apenas queria demonstrar o entrelaçamento entre mito e razão no pensamento filosófico.

Seção 1.3

Período Medieval: o pensamento e o teocentrismo

Diálogo aberto

Agora que você já conheceu as raízes da filosofia pagã antiga, vamos nos deparar com a ruptura de tendências provocadas pela Filosofia Medieval. Por meio da grande influência das doutrinas da Igreja Cristã, temos agora um momento de sobressalto da fé que se interpõe à razão.

Nesse contexto onde o pensamento e as concepções políticas se espalham por meio da forte representação religiosa e dos dogmas, o clero passa a doutrinar a filosofia que, em alguns momentos, confunde-se com a própria teologia. E é nesse momento que se destacam alguns precursores dos movimentos filosóficos-religiosos que marcaram a época: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino.

Entrelaçando de maneiras distintas a fé e a razão, esses mestres foram também os responsáveis pela difusão do conhecimento medieval, apontando para ideias cristãs e filosóficas que em muito repercutiram no processo formativo da época. Trazendo alguns resquícios do pensamento dos filósofos da antiguidade, Agostinho e Aquino retratam um cenário de mudança de perspectiva a partir da difusão das ideias do cristianismo, porém com preocupações já evidentes com a moral, as virtudes, o bem e a graça, ou seja, a integridade do homem enquanto ser justo.

Em meio a essa mudança e aos novos enfoques do pensamento medieval com a presença da Igreja Católica consolidada em doutrinas cristãs, nos deparamos também com questionamentos divergentes e as necessidades da educação. Problemáticas relacionadas ao pecado original, à preocupação com a pureza da natureza humana e à conversão do homem a Deus ressaltam um olhar para a teologia como ciência que incorpora a filosofia. Por outro lado, após entrar

na escola, a filosofia se consolida enquanto ciência autônoma, mas demarcando uma importante reconciliação entre a fé e a razão.

Frente a essas mudanças, como se deu a passagem da filosofia pagã antiga para a filosofia medieval? Quais as contribuições de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino para a trajetória filosófica? Como se deu a relação entre a fé e a razão? Quais os reflexos desse contexto nas concepções pedagógicas?

Eis alguns dos questionamentos que o ajudarão a refletir sobre o novo momento filosófico cristão abordado nesta seção.

Não pode faltar

A Filosofia Medieval: o pensamento e a Igreja

Nas seções anteriores você estudou um pouco sobre as raízes do pensamento filosófico, compreendendo a influência do mito e a busca pela razão. Conheceu também alguns dos grandes pensadores que marcaram o período socrático e os novos contornos da filosofia voltada para o indivíduo. Agora, passaremos a conhecer um pouco da influência dos ideais cristãos na trajetória filosófica, considerando a forte presença da Igreja Católica e suas doutrinas em meio ao pensamento medieval.

Aproximadamente no ano 325, a Igreja Cristã passou a se reunir para organizar questões burocráticas e espirituais dando sustentação para a criação de sua doutrina oficial, que passaria a ser disseminada pelos padres por toda a Europa. Havia uma hierarquia de poderes (padres, bispos, patriarcas, entre outros) que chegava até o papa, maior representante da Igreja perante o povo. Em 445, o bispo de Roma tornou-se papa e, com isso, passou a exercer o controle da disseminação das ideias cristãs no Ocidente. Dentre os documentos históricos encontrados dessa época, muitos apontavam a Igreja como mantenedora da ordem social estabelecida e que tal ordem seguia a vontade de Deus, garantindo, possivelmente, uma vida espiritual posterior plena.

Assim, você pode perceber que a vida do homem medieval era fundamentada em dogmas cristãos, tais como o medo do pecado e

da morte, valores que foram intensificados por meio da idolatria às imagens sagradas. É preciso enfatizar, ainda, que o papel da Igreja perante o grande número de fiéis se tornou tão expressivo que passou a ganhar representação política e econômica em meio à Europa feudal, de modo que muitos nobres abriram mão de terras em prol dos ideais cristãos.

Note que aqui verificamos o enfoque da filosofia mudar de tendência, passando de uma filosofia pagã antiga, para uma filosofia medieval, teocêntrica. A influência da teologia era tão grande que, segundo aponta Gracia (2007, p. 24):

O uso da expressão “filosofia medieval” para referir-se a filosofia na Idade Média é paradoxal, pois é difícil encontrar alguém, nesse período, que se considerasse filósofo, cuja preocupação fosse exclusivamente filosófica, ou que compusesse apenas obras filosóficas. Os autores medievais [...] viam a si mesmos mais como teólogos [...] Para eles, os filósofos eram os antigos, Platão e Aristóteles [...].

Dessa forma, os ideais da Igreja passaram a exercer grande influência nas ideias filosóficas que se mantiveram vinculadas ao clero. O poder religioso e a grande preocupação em colocar Deus no centro de tudo desvinculou a tendência antropológica da filosofia antiga e dos pensadores socráticos. Esse período pode ser dividido em dois grandes momentos: a Patrística e a Escolástica, que tiveram características distintas, marcadas pelas contribuições de seus principais precursores, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, respectivamente. Vamos agora conhecê-los.



Assimile

Para compreender a filosofia medieval, é necessário perceber que ela está associada ao período histórico cujo nome deriva sua denominação: o período medieval.

Em função da grande influência da Igreja católica nesse momento, a história da filosofia passa a ser marcada pelos ideais cristãos. A antiga filosofia pagã perde espaço para as doutrinas teocêntricas que influenciaram o pensamento filosófico e, por isso, é possível constatar que os próprios membros do clero passaram a fazer parte dos filósofos da época, abordando temáticas religiosas.

Para Gracia (2007), a filosofia medieval focou na compreensão da fé cristã – que resultou nas obras teológicas – e em sua defesa frente aos que a atacavam – cujos produtos foram as obras apologéticas. Dessa forma, houve uma subordinação da filosofia à teologia.



O enfoque da filosofia medieval a separava da filosofia antiga porque, tanto na Grécia como em Roma, a filosofia gozava de um estatuto em grande medida independente e uma posição predominante. Consistia em uma busca não subordinada a qualquer outra atividade intelectual, e cujo principal objetivo era a compreensão do mundo e do lugar que o homem nele ocupava. (GRACIA, 2007, p. 667)

O foco do pensamento filosófico, então, deixa de ser o homem e passa a ser Deus. Os seres humanos, contudo, eram apenas considerados em seres criados à sua imagem e semelhança. Não se pode negar, ainda, que uma das principais preocupações filosóficas voltava-se para a relação entre fé e razão.

Santo Agostinho e a Patrística

De acordo com Padovani e Castagnola (1996), Patrística é o nome dado ao período compreendido entre os séculos II – VIII d.C., que representa o pensamento dos padres da Igreja, mestres da doutrina religiosa cristã. Tal período marca um grande esforço para relacionar a religião, agora doutrina e repleta de dogmas, ao pensamento filosófico greco-romano, dominante até então.

O principal pensador da Patrística foi o padre Aurélio Agostinho, posteriormente conhecido como Santo Agostinho, cuja inspiração advém das ideias de Platão. Nascido em 13 de novembro de 354, na Tagasta (cidade da Numídia, na África), em uma família abastada, Agostinho era filho de um pagão com uma cristã fervorosa. A religiosidade de sua mãe, Mônica, exerceu grande influência em sua vida, mas ao viajar para Cartago para aperfeiçoar seus estudos, acabou desviando-se moralmente e caindo no pecado da sensualidade. No mundo das paixões, se relacionou com uma mulher com quem teve um filho. E, a fim de justificar sua vida, aderiu ao maniqueísmo, cuja ideia era explicar o mundo a partir de dois lados antagônicos, o bem (Deus) e o mal (o diabo). Ao término de seus estudos, abriu uma escola para ensinar retórica e, partindo para Roma e depois Milão, aos trinta e dois anos, afastou-se do ensino em função de sua saúde e das ideias religiosas.

Em um momento mais maduro de sua vida, Agostinho abandonou esse maniqueísmo e se entregou à filosofia neoplatônica, ressaltando a espiritualidade de Deus e os aspectos negativos do mal. Porém, por motivos de luxúria, ainda não havia conquistado uma conversão moral. E, em setembro do ano de 386, aos trinta e três anos de idade:

Agostinho renuncia inteiramente ao mundo, à carreira, ao matrimônio; retira-se, durante alguns meses, para a solidão e o recolhimento, em companhia da mãe, do filho e de alguns discípulos, perto de Milão. Aí escreveu seus diálogos filosóficos e, na Páscoa do ano de 387, juntamente com o filho Adeodato e o amigo Alípio, recebeu o batismo em Milão das mãos de Santo Ambrósio, cuja doutrina e eloquência muito contribuíram para a sua conversão. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 210)



Figura 1.9 | Santo Agostinho



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Agostinho_de_Hipona#/media/File:Simone_Martini_003.jpg>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Com a conversão, Agostinho passou a dedicar-se ao estudo das Sagradas Escrituras e a escrever seus diálogos filosóficos. Com a morte da mãe, voltou a Tagasta onde vende todos os seus bens para doar o dinheiro aos pobres e funda um mosteiro. Tornou-se padre e, em 395, foi consagrado como bispo. Governou a igreja de Hipona até sua morte, aos setenta e cinco anos.

O pensamento agostiniano

Para compreender o pensamento agostiniano, é necessário perceber que Santo Agostinho faz uma reconstituição do pensamento platônico a partir das ideias cristãs. Para ele, a filosofia – juntamente com o cristianismo – é a solução para o problema da vida. Seus pressupostos partem de Deus e da alma como principais focos para a compreensão da existência.

Agostinho entende o conhecimento (a *gnosilogia* – teoria e essência do pensamento) como relacionado a uma luz espiritual. Partindo das ideias de Platão, ele aponta que, da mesma forma que a visão sensível precisa dos olhos e da luz física, o conhecimento intelectual carece da luz de Deus, de onde advêm as verdades eternas, as espécies e o princípio de todas as coisas.

Várias de suas obras marcaram a trajetória do pensamento filosófico, dentre elas destacam-se *A cidade de Deus* – que aponta sua primeira tentativa de interpretar a história por meio do cristianismo – e *As confissões*, em que ele mostra sua fraqueza e faz um louvor a Deus como fonte do bem e verdade absoluta.

Dessa forma, o pensamento agostiniano aponta que somente a fé pode levar ao conhecimento, e não a lógica ou a razão, o que passa a refletir no processo formativo da época. Todo bem e toda graça consistem em Deus e, portanto, somente nele há reconciliação do homem com o ser justo e bom.

Ao falar da fraqueza humana, Agostinho traz à tona a ideia de **pecado original** – o mal que entra no mundo por meio da desobediência de Adão a Deus –, demonstrando que o homem advém de natureza pecadora e, portanto, precisa da graça e da salvação de Deus para manter-se no caminho do bem. Suas ideias indicam uma moral em que o sexo se relaciona com o pecado e, por já carregar essa culpa da desobediência de Adão que feriu a história da natureza humana, Agostinho defende que toda criança precisa ser batizada para estar próxima da Graça.



Exemplificando

Santo Agostinho converteu-se à filosofia durante seus estudos. Entretanto, em meio às leituras que realizava – como o da obra *Ortensio*, de Cícero, que o conduziu à filosofia em Cartago –, sentia que faltava a presença de algo. Entendeu então que, por mais promissora que fosse a obra, capaz de mudar suas percepções e seus sentidos, se não tivesse o nome de Cristo, para ele não provocava um grande ardor.

Um exemplo de como a religiosidade tornou-se fundamental em sua vida foi a forma como se referiu ao nome de Cristo, conforme aponta Reali e Antiseri (1990):

Pois esse nome [...] o meu coração ainda tenro havia bebido piamente junto com o leite materno e o



conservava profundamente esculpido. E tudo o que estivesse sem esse nome, por mais literariamente fosse límpido e verdadeiro, não me conquistava de todo. (SANTO AGOSTINHO apud REALI; ANTISERI, 1990, p. 430)

Note que essa tendência à religiosidade já estava presente em sua vida, mesmo antes de sua total conversão. A forte influência de sua mãe, que posteriormente tornou-se a Santa Mônica, acabou por estimular essa aproximação com Cristo. No entanto, foi por meio da leitura das Cartas do apóstolo Paulo, da Sagrada Escritura, que sua conversão foi efetivamente determinada.

Figura 1.10 | Santo Agostinho e sua mãe Santa Mônica



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_M%C3%B4nica#/media/File:Saint_Augustine_and_Saint_Monica.jpg>. Acesso em: 9 jan. 2017.

A educação a partir de Santo Agostinho

Com o advento da Idade Média, os homens passaram a ter uma nova forma de buscar a felicidade: por meio da doutrina cristã. Para os cristãos, a religião ajudava a alcançar a redenção após a morte e tornava-se, portanto, um porto seguro para a vida dos homens.

Perceba que a Igreja consagrou suas doutrinas e, com isso, passou a direcionar a vida humana a partir de seus ideais. O objetivo era formar um indivíduo pautado nas condutas do cristianismo, cujo foco era buscar a santificação – ideal formativo da época.

Santo Agostinho preocupou-se com a integridade dos homens de seu tempo. Ele foi um dos expoentes da fundamentação filosófico-teológica e educacional do cristianismo. Seu projeto formativo visava à regeneração do homem, pois buscava uma vida humana com base na graça de Deus.

Conforme dito anteriormente, Agostinho acreditava que o homem era pecador por natureza, o que o colocava em uma situação de miséria e infelicidade. Para ele, esse estado era intensificado por buscar sua tranquilidade nos bens materiais, conduzindo o homem ao fracasso, distante, portanto, do projeto de santificação da fé cristã. Em suas palavras: “Querem descansar nos bens instáveis – e não nos permanentes: são lhes aqueles arrancados pelo tempo e passam [...] e os atormentam com temores e dores e os não deixam tranquilos” (AGOSTINHO, 2005, p. 79).

De acordo com Cambi (1999), Agostinho acreditava que apenas voltando-se para sua alma é que o homem alcançaria o conhecimento verdadeiro, tendo em vista que a alma estava relacionada à razão e a Deus. O autor ainda coloca que o projeto educacional de Agostinho estava relacionado com uma autoeducação, por meio da qual o homem buscava seu próprio interior, conduzido pela razão para livrar-se do pecado – o que demonstrava a influência platônica em seu pensamento ao se aproximar de uma purificação moral.

Assim, para gozar de felicidade após a morte, o indivíduo deveria buscar por Deus, que lhe garantiria perfeição moral, felicidade e sabedoria. Para Santo Agostinho, o ser humano precisava de um processo formativo santificador para conseguir a verdade divina, distanciando-se da vida pecadora e do apego aos bens materiais. Pereira Melo (2002) nos aponta que sua concepção de educação consistia em uma peregrinação que o levaria a passar do “homem exterior” (apegado ao mundo, ao corpo e ao ato de pecar) ao “homem interior” (apegado a Deus), o que evidencia um ideal educativo voltado para a transformação do homem com vistas ao conhecimento verdadeiro.

Todo seu pensamento ia ao encontro das necessidades educacionais da época, além de trazer à tona uma reflexão sobre dimensões éticas.

São Tomás de Aquino e a Escolástica

Agora você conhecerá um pouco da vida de São Tomás de Aquino, destaque entre os chamados escolásticos e cujas ideias têm como princípio as concepções de Aristóteles.

A Escolástica – do latim *scholasticus*, “aquele que pertence a uma escola” – consistiu ao período posterior à Patrística de Santo Agostinho, momento em que a filosofia de cunho religiosa, cristã, passou a ser ensinada nas escolas (conforme a origem do nome nos indica) por volta do século IX.



As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas chamadas artes liberais, divididas em *trívio* – gramática, retórica, dialética – e *quadrívio* – aritmética, geometria, astronomia, música. A escolástica surge, historicamente, do especial desenvolvimento da dialética (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 223).

Esse período marcou também uma mudança de foco na teologia para a elaboração de uma filosofia cristã. Destaca-se nesse meio o filósofo São Tomás de Aquino, nascido em Roccasecca (sul do Lácio), em 1221, filho do conde de Aquino. Iniciou seus estudos primários em Montecassino, mas prosseguiu em Nápoles, na universidade, onde teve contato com a ordem dos dominicanos e optou, mesmo sem o apoio familiar, por fazer parte dela. Atraiu-se pela nova conotação da vida religiosa, mais aberta ao social e envolvida no debate cultural, sem interesses mundanos.

Figura 1.11 | São Tomás de Aquino



Fonte: <<https://goo.gl/3Uyk29>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Foi discípulo de Alberto Magno em Colônia e, ainda bastante tímido, mostrou seu potencial ao expor seu pensamento sobre uma problemática debatida, o que atraiu os olhares de seu mestre que, mais tarde, o indicou à professor na Universidade de Paris.

No decorrer dos anos, destacou-se pelos seus escritos, mas morreu cedo, aos cinquenta e três anos, por motivo de saúde.

O tomismo e as relações entre fé e razão

O tomismo – conjunto de doutrinas teológicas e filosóficas oriundas do pensamento de São Tomás de Aquino – caracteriza-se como uma crítica ao pensamento de Platão e Santo Agostinho em função de uma valorização do racionalismo aristotélico. Por meio desse racionalismo e das ideias de Aristóteles, Tomás organizou o que seria a filosofia da Igreja Católica.

Segundo Padovani e Castagnola (1996), o tomismo marcou o início dessa filosofia no pensamento cristão, ressaltando o conhecimento (gnosiologia) para além do inatismo, aproximando-se do empirismo aristotélico. São Tomás de Aquino também solucionou o problema

da confusão entre filosofia e teologia de Santo Agostinho. Passou-se, então, a ter uma consciência do que é conhecimento racional, ciência e filosofia.

Atente que aqui há uma evidência de que não é possível demonstração racional por meio da fé, já que essa possui princípios que não são evidentes. Contudo, Tomás aponta que a fé não é estranha à razão, de modo que ambas procedem da mesma "Verdade" eterna. Dessa forma, há uma harmonia entre razão e fé que permite o nascimento de uma dialética entre ambas e nisso consiste a novidade do pensamento de São Tomás de Aquino.

O processo formativo em São Tomás de Aquino

As obras do Mestre de Aquino (como também fora conhecido) trazem uma reflexão educacional acerca do comportamento humano para a bem-aventurança, um comportamento regido de "virtudes", tidas como hábitos orientados para o bem, os quais deveriam ser levados em consideração no cotidiano, o que exigia constante aprendizado.

Para Tomás de Aquino, o conhecimento acumulado era importante e, por isso, ele levou em consideração o pensamento dos pensadores que marcaram a Antiguidade. Apesar da distância – marcada pela fé – que o separava de Aristóteles, ele foi influenciado pelas reflexões aristotélicas sobre a ética e a virtude. Aquino considerava que, para melhorar as condições de vida dos homens, era necessário se apropriar dos conhecimentos de maneira consciente, para que as ações fossem pautadas em atitudes virtuosas, o que exigia a definição de regras e o ensino de valores morais.

Em sua obra *Suma de Teologia*, ele aponta as virtudes capazes de conduzir o homem a essa bem-aventurança. Dentre outras virtudes, esse expoente da Escolástica chama a atenção para a prudência e a justiça como necessárias para uma vida uma vida social pautada no bem.



Refleta

São Tomás de Aquino consagrou-se por distinguir a filosofia da teologia, sem, contudo, causar um estranhamento da fé à razão.

Por meio de suas ideias, ele criou uma harmonia entre ambas, proporcionando um movimento dialético da filosofia cristã.

Pensando nos dias atuais e na intolerância religiosa que ainda ameaça a existência humana, você acredita que seria possível hoje um pensamento harmônico entre fé e razão, levando em consideração a racionalidade extrema que vivenciamos em meio à Era das Tecnologias?



Pesquise mais

Agora que você já estudou as principais características da filosofia medieval, aprofunde seus conhecimentos, assistindo ao vídeo a seguir:

ADMINISTRADOR PEDAGOGO. **Filósofos e educação**: São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ebHcsjfcVok>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Sem medo de errar

Agora que você conheceu as características da filosofia medieval, consegue compreender como se deu o movimento do pensamento filosófico até esse momento?

De uma filosofia puramente racional e voltada para a busca dos princípios da existência humana, passamos para um enfoque no homem como centro do universo e um conhecimento de si. Embora com resquícios da influência mítica, os filósofos se preocupavam em encontrar respostas racionais para os questionamentos filosóficos.

Agora, com forte presença da Igreja Cristã e a conquista de sua doutrina, o clero passa a dominar a filosofia que, na visão de Santo Agostinho, confunde-se com a teologia. Dessa forma, os expoentes da filosofia nesse período são padres que buscam colocar Deus no centro de tudo.

Agostinho, por meio das ideias de Platão, defende que o conhecimento intelectual tem em Deus a sua luz, necessária também para a existência de todas as coisas. Sua filosofia está entrelaçada com o cristianismo e, em função disso, apresenta também obras apologéticas.

Por outro lado, com o movimento da Escolástica, as ideias pedagógicas ganham novos contornos e a filosofia passa a ser ensinada nas escolas através dos mestres escolásticos. São Tomás de Aquino marcou o ápice desse movimento, ressaltando as ideias filosóficas de maneira distinta da teologia, embora demonstrando que pode existir uma harmonia entre fé e razão. Utilizando do racionalismo de Aristóteles, ele demonstra uma consciência do pensamento racional, porém sem deixar de apontar Deus como centro de todas as coisas.

Note que os reflexos da filosofia medieval recaem sobre o processo formativo, o que evidencia a aproximação entre as ideias filosóficas e a educação.

Avançando na prática

Fé e razão na atualidade

Descrição da situação-problema

Com a filosofia medieval você pode perceber a influência da religião e o forte poder da Igreja Católica, por meio do clero, na vida social e política da Idade Média. Os padres acabaram se destacando como filósofos e o pensamento filosófico ganhou contornos religiosos.

Hoje sabemos que o Estado é laico e, por isso, as escolas estatais também são laicas (sem conotação religiosa). Em virtude disso, não há grandes debates envolvendo fé e razão. Você acredita que atualmente a escola carece de discussões envolvendo o conhecimento racional e as influências religiosas no pensamento de cada indivíduo? Ou o Estado que, se diz laico, acaba por apontar caminhos repletos de influências religiosas e apenas inibe a transparência desse processo?

Resolução da situação-problema

Hoje em dia, embora haja certa liberdade de escolha religiosa em alguns países, ainda é visível a influência religiosa, principalmente em

locais de intolerância e predomínio de dogmas. Em função disso, é preciso atentar para a importância da escola em fornecer espaço para discussões de caráter social e político, a fim de favorecer um pensamento autônomo, menos passível de manipulação.

Faça valer a pena

1. O período do pensamento cristão marcou o momento em que a filosofia passa a ser ensinada nas escolas pelos mestres. As matérias ensinadas nas escolas medievais eram representadas pelas artes liberais, o *trívio* (gramática, retórica, dialética) e o *quadrívio* (aritmética, geometria, astronomia e música). O período descrito retrata:

- a) A Filosofia Pagã.
- b) A Patrística.
- c) A Escolástica.
- d) O período Pré-Socrático.
- e) O período Socrático.

2. Embora tenha se dedicado à filosofia em meio aos seus estudos, ainda lhe faltava algo. Na verdade, percebeu que todas as obras que não mencionavam o nome de Cristo não lhe causavam furor. Havia uma forte influência religiosa que culminou com o estudo das Sagradas Escrituras. Seu domínio se estendeu não só aos dogmas ou à teologia moral, mas também à vida caridosa social e à política eclesiástica. O trecho anterior refere-se a um grande expoente da História da Filosofia, conhecido como:

- a) Sócrates.
- b) Pitágoras.
- c) Tales de Mileto.
- d) São Tomás de Aquino.
- e) Santo Agostinho.

3. Até o período dos filósofos socráticos, a filosofia foi marcada pelo predomínio da razão em detrimento das influências puramente mitológicas. A razão foi ressaltada como forma de se encontrar a verdadeira essência das coisas e, mesmo com enfoques distintos, manteve-se como principal meio de explicar a existência humana.

Entretanto, a Idade Média marcou uma nova tendência do pensamento filosófico. Assinale a alternativa que aponta as características desse período:

a) Trata-se de um momento marcado pela cosmologia, em que os pensadores se concentravam em encontrar o princípio do universo (o cosmo).

b) Marcado pela consolidação das cidades-Estados (as *pólis*) e do início da democracia, esse período tem em Sócrates seu principal expoente.

c) Consolida-se o comércio e a democracia e, com isso, os cidadãos ganham espaço e representação política, necessitando do ensino da oratória.

d) Trata-se do período em que a Igreja Cristã consolida sua doutrina e seus dogmas e passa a ter grande representação e poder político, de modo que a filosofia, em muitos momentos, confunde-se com a própria teologia.

e) Momento de grande tensão em função das crises religiosas, que procuravam eliminar de vez a filosofia e as teorias do conhecimento e difundir apenas a teologia.

Referências

- AGOSTINHO. **A introdução dos Catecúmenos**: teoria e prática da catequese. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARISTÓTELES, de Anima. **Metafísica**. v. 1, 2 e 3. 2. ed. Ensaio introdutório. Tadução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.
- CAMBI, Franco. Santo Agostinho: o mestre da pedagogia cristã. In: _____ **História da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GRACIA, Jorge J. E. Filosofia Medieval. In: BRUNIN, N.; TSUÍ-JAMES, E. P. (Orgs.). **Compêndio de Filosofia**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- PADONAVI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- PEREIRA MELO, J. A educação em Santo Agostinho. In: OLIVEIRA, T. (Org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: EDUEM, 2002.
- PLATÃO. **A República**. Sintra: Europa-América, 1975.
- _____. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. v. 1. São Paulo: Paulus, 1990.
- _____. **História da filosofia**: filosofia pagã antiga. São Paulo: Paulus, 2003.
- TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MACIEL JÚNIOR, A. **Pré-socráticos** - A invenção da Razão. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.
- VERNANT, J-P. **Mito e Pensamento entre os Gregos**. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

O método científico, a razão e o conhecimento

Convite ao estudo

Na unidade anterior, você conheceu as bases que estruturaram o nascimento da Filosofia, compreendendo que, desde o início da trajetória do pensamento filosófico, aconteceram rupturas de tendências que foram se modificando em função do contexto sociopolítico e das necessidades de cada época. Agora, você conhecerá um pouco das influências que determinaram o pensamento filosófico moderno.

A presença da Igreja Católica, dominante na Idade Média, entrou em declínio diante das novas necessidades que se instauraram com as ideias renascentistas. As doutrinas, até então responsáveis por uma educação pautada nos preceitos da teologia, foram questionadas. Passou-se a exigir um conhecimento sólido, palpável e útil, bem diferente da “filosofia da palavra” existente. Neste novo ideal, para reconhecer a veracidade de um conhecimento não bastava mais recorrer aos mitos, ou aos argumentos ou à fé, e sim, provar a verdade.

Embora não tenha ocorrido de maneira brusca, esse rompimento com a visão teocêntrica na filosofia se deu a partir de um debate entre o empirismo e o racionalismo. Dessa forma, para compreender todo esse processo, na primeira seção desta unidade, você conhecerá as contribuições de pensadores que apontavam para a importância do método científico na comprovação das ideias, a fim de se chegar ao conhecimento verdadeiro, tais como Bacon, Locke e Descartes.

No decorrer de seus estudos, atente para o sobressalto da razão que ocorreu do Renascimento ao Iluminismo, buscando trazer novas formas de se pensar o conhecimento em uma

tentativa de “iluminar”, de fato, a dominação dos homens pela doutrina cristã.

O movimento iluminista teve também um destaque para a importância da concepção de sujeito, visto como aquele que pode “salvar” a sociedade. Por meio das contribuições de Rousseau – trazidas na segunda seção – houve um questionamento dos saberes instituídos, pois as instituições foram vistas como uma forma de corromper a educação do homem, que estaria bem resolvido em meio à natureza.

Para encerrar a unidade, você conhecerá na terceira seção as relações entre razão, experiência e autonomia. Vários foram os filósofos que marcaram o debate entre a razão e o conhecimento no decorrer do século das Luzes. Immanuel Kant – ao reunir em suas reflexões o potencial da razão humana e a importância da experiência na aquisição do conhecimento – trouxe uma ampla contribuição em uma síntese do empirismo e o racionalismo. Suas reflexões se estenderam à questão do esclarecimento e da necessidade de um pensamento autônomo.

Por meio desses debates e reflexões sobre o método científico, a razão e o conhecimento, você conseguirá compreender a trajetória da Filosofia da Educação, apontando tendências marcantes no pensamento filosófico que culminaram em novas perspectivas educacionais.

Bons estudos!

Seção 2.1

Entre o empirismo e o racionalismo

Diálogo aberto

Após o estudo da primeira unidade, você pode notar que a trajetória do pensamento filosófico foi marcada por diferentes características que repercutiram na forma de conceber o conhecimento, o universo, o ser humano e, conseqüentemente, a educação. Cada momento trouxe à tona peculiaridades decorrentes das necessidades de cada contexto sócio-histórico e cultural, culminando em um movimento de ideias filosóficas.

Você já viu a Filosofia, na Antiguidade, se fundamentar no cosmo, na origem do universo. Conheceu o Período Socrático e as novas reflexões envolvendo o homem como foco do mundo, buscando conhecer si próprio e a natureza. Com a Idade Média e a consolidação das doutrinas cristãs, houve uma filosofia religiosa, marcada pela fé que, em muitos momentos, se sobressaía à razão.

Entre as tendências que marcaram fortemente o pensamento filosófico, encontramos o cientificismo e sua relação com a razão e o conhecimento. Após a valorização dos ideais cristãos e a busca por uma "razão divina" para a compreensão da natureza, o pensamento filosófico passou a ser marcado por pensadores que introduziram o método experimental, o empirismo e o olhar para a experiência enquanto responsável pelo conhecimento.

Dessa forma, nesta seção, abordaremos esses debates entre empirismo e racionalismo a fim de explicar o conhecimento verdadeiro. Francis Bacon e John Locke são exemplos de autores que adotam concepções pautadas no empirismo, necessitando de observação e experiência para se chegar ao conhecimento. Já René Descartes traz à tona um racionalismo cartesiano, cujo ápice se deu com a criação de seu método, pautado na lógica matemática e aplicado às ciências humanas.

Diante desse novo momento, como se configura a filosofia? Qual a importância atribuída ao método? Levando em consideração as ideias desses pensadores científicistas e suas diferentes formas de conceber a busca pelo conhecimento, como o empirismo e o racionalismo influenciaram a educação da época?

Todos esses questionamentos permitem que você prossiga com seus estudos já com o olhar voltado para as novas tendências da Filosofia da Educação, ressaltando a razão e o método científico.

Não pode faltar

A filosofia e a passagem da Idade Média para o pensamento moderno

Nesta seção você entenderá como se deu a passagem da filosofia medieval para a filosofia moderna. Primeiramente, é preciso apontar que, no decorrer do século XIV, os conceitos da Idade Média começaram a declinar. De acordo com Russel (2002), surgiram novas forças que fizeram nascer o mundo moderno. Enquanto o período medieval foi marcado pelas ideias relacionadas a Deus e à doutrina cristã, os pensadores do Renascimento se interessavam mais pelo homem. Assim há um novo movimento cultural, do qual também se origina a tendência humanista.

Além dos movimentos que buscavam reformar as ideias da Igreja católica, alguns movimentos também deram origem a diferentes desdobramentos, como foi o caso dos estudos empíricos:



A partir do século XVII, as ciências físicas e matemáticas fazem rápidos progressos e, ao promoverem um grande desenvolvimento técnico, asseguram a posição dominante do Ocidente. A tradição científica, além de conferir benefícios materiais, é grande promotora do pensamento independente. Onde quer que a civilização ocidental se estenda, seus ideais políticos costumam acompanhar o rastro da sua expansão material. (RUSSEL, 2002, p. 241)

Com as ciências, a sociedade passou a questionar a visão teológica e, com isso, houve uma superação do dogmatismo que a Igreja

impunha para dominar os homens. Diferente do contexto medieval, o Renascimento marcou a grande confiança no poder do homem em alcançar o domínio da natureza, já que antes ele deveria se conformar com a posição em que havia nascido.

É importante que você compreenda que, no decorrer da história, nada ocorreu de maneira brusca, interrompendo um período e começando outro instantaneamente. Pelo contrário, as evidências de uma nova forma de pensamento foram surgindo no final do período medieval, assim como ocorreu com a Antiguidade. Mas o pensamento moderno traz à tona um grande esforço humano na superação das limitações da concepção medieval. Nessa perspectiva, do Renascimento até chegar ao Iluminismo, há um sobressalto do método científico, culminando no empirismo e no racionalismo, duas formas de se pensar o conhecimento humano.

Francis Bacon e o método experimental

Figura 2.1 | Francis Bacon



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Francis_Bacon>. Acesso em: 21 fev. 2017.

Francis Bacon nasceu em Londres, no ano de 1561, em uma família nobre. Vivenciou uma vida política de renome, tendo frequentado a Universidade de Cambridge e chegado aos mais altos cargos enquanto advogado e chanceler do reino de Jaime I – que também lhe agraciou com outros títulos. Entretanto, acabou perdendo seu prestígio social em função de uma acusação (e posterior condenação) por recebimento de propina em favor de uma das partes em um processo, no ano de 1621. Apesar da condenação, continuou sua atividade filosófica, porém não a política, tendo falecido em 1626, como nos aponta Padovani e Castagnola (1996).

Bacon foi o precursor do empirismo e viveu no contexto das ideias renascentistas. Marcou a trajetória do pensamento filosófico por propor uma reforma fundamental da filosofia. Com suas ideias, a filosofia deixa de ser algo contemplativo, com base em questões morais, para se tornar uma disciplina voltada à prática, transformada em ciência efetivamente. Por estar relacionada à reflexão, a filosofia era comumente vista como algo inútil, pois não produzia algo de valor. De acordo com Gaukroger (2007, p. 682):



Bacon fez duas coisas: ele deslocou a filosofia do otium [ócio - ocupações com o trabalho intelectual] para o negotium [nec-otium, negação do otium], e fez que a filosofia natural substituisse a Filosofia Moral como o centro da atividade filosófica. A combinação dessas duas (e elas estão intimamente ligadas) é um lance radical que marca uma ruptura decisiva com concepções anteriores de filosofia e, o que é mais importante, com compreensões anteriores de qual é o ofício do filósofo.

Para Bacon, a filosofia escolástica era intensamente teórica e mantinha-se puramente verbal. Além disso, a transformação deveria visar os processos naturais em prol do bem comum. Esse pensador iniciou sua transformação na sistematização do direito para, posteriormente, chegar à filosofia.

A proposta de renovação do aprendizado consiste em livrar a mente de preconceitos – o que chamou de “ídolos” – além de guiá-la em uma direção produtiva.

A obra principal de Bacon é *Instauratio Magna scientiarum* [Grande restauração científica], vasta síntese que deveria ter compreendido seis grandes partes. Mas terminou apenas duas, deixando sobre o resto esboços e fragmentos. As duas partes acabadas são precisamente: I – *De dignitate et augmentis scientiarum* [Sobre a dignificação e processos da ciência]; II – *Novum organum scientiarum* [Novo método científico]. Como se vê pelos títulos, e ainda mais pelo conteúdo, trata-se de pesquisas gnosiológicas, críticas e metodológicas, para lançar as bases lógicas da nova ciência, da nova filosofia, que deveria dar ao homem o domínio da realidade. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 316)



Perceba que Bacon busca um saber que se aproxime do empirismo. Para ele, o cálculo, a operação e os procedimentos corretos podiam fornecer conhecimentos bem mais seguros do que os propostos por Aristóteles ou pelos ensinamentos da Escolástica. “[...] a eles interessavam muito mais as causas do que a experiência, o que transcende a experiência do que a experiência; muito mais a metafísica do que a ciência”. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 317) Bacon acreditava que um cálculo eficiente podia explicar qualquer transformação da matéria, distanciando de qualquer tipo de explicação sobrenatural. Assim, ele concebia o método indutivo – aquele que parte de uma premissa particular para chegar a uma conclusão universal, dando ênfase à observação dos fatos – como uma forma de trazer à tona o conhecimento verdadeiro, eliminando erros por meio da lógica formal. É importante deixar claro que, pensando logicamente, o raciocínio **indutivo** é contrário ao chamado de **dedutivo**, pois, no primeiro, a conclusão tem maior abrangência que os argumentos e se fundamenta em fatos do mundo, na realidade, ou seja, as particularidades levam à generalização. Já no segundo, das generalizações deduzem-se particularidades.

Para tornar mais clara essa diferenciação, veja os exemplos:

- **Raciocínio indutivo:** um paciente explica claramente ao médico que seus sintomas são tosse, dor de garganta, febre etc. Ao observar o paciente, o médico conclui, a partir dessas particularidades, que se trata de gripe.

- **Raciocínio dedutivo:** ao chegar em casa, o paciente conta aos seus avós que está com gripe e, disso, eles deduzem que ele está tossindo, com febre, dentre outros sintomas típicos da gripe.

O método indutivo de Bacon

É importante você compreender que Bacon utilizou seu método para demonstrar que, até então, não havia uma forma correta de se chegar a um conhecimento mais sólido. Embora tenha reconhecido e enaltecido a importância de Aristóteles, demonstrou um desencantamento por sua filosofia ao passo em que a considerava “estéril” para a vida dos homens, e isso se estende ao ensinamento do Período Escolástico também.

Bacon acreditava que, para se conquistar coisas realmente úteis à sociedade, era necessário um método de indução científica, o qual compreendia duas partes: uma alerta à mente contra os erros comuns e a interpretação da natureza, levando em consideração todos os possíveis exemplos que envolvem o tema para buscar a verdade procurada.



Bacon recolhe, antes de tudo, o maior número possível de exemplos, em que um determinado fenômeno aparece; depois enumera os casos que mais se assemelham às primeiras, em que, porém, o mesmo fenômeno não aparece. Enfim registra o aumentar ou o diminuir do fenômeno em questão, quer no mesmo objeto, quer em objetos diferentes. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 318)

Com os dados em mãos, é possível formar tabelas comparativas por meio das quais se observa a presença ou ausência de algo, chegando a sua causa e lei. Porém essas causas não surgem de evidências, mas de hipóteses que serão provadas pela experimentação. Por meio dessas etapas, o objetivo de Bacon era verificar (observação e experiência) que os homens poderiam superar os preconceitos e as falsas ideias que os rondavam, que ele chamou de **ídolos**.

Em sua obra *Novum Organum*, Bacon fala sobre a doutrina dos ídolos, explicando-os como ideias que assediam o espírito humano e, portanto, dificultam o acesso à verdade, ao conhecimento verdadeiro. Dessa forma, o filósofo elenca quatro tipos de ídolos:

- **Ídolos da Tribo** (*idola tribus*): são aqueles típicos da raça humana, se referem às imperfeições da mente e também advêm dos sentidos (que podem conduzir ao erro mesmo estando próximos da própria natureza humana). Bacon aponta que o próprio entendimento pode levar a uma generalização errônea por associar uma ideia a outras coisas.
- **Ídolos da Caverna** (*idola specus*): o nome traz uma alusão ao Mito da Caverna, descrito por Platão, e se refere às ideias criadas pela própria natureza subjetiva de cada indivíduo. Há uma busca pela verdade interior de cada um (relacionada com seus hábitos, costumes e educação) em detrimento de uma verdade comum a todos, o que nos aponta que a própria diferença entre os homens acaba impedindo o encontro do conhecimento verdadeiro.
- **Ídolos do Foro** (*idola fori*): são erros provenientes da linguagem humana, das distorções criadas e propagadas por esta, tal como se fosse verdade.
- **Ídolos do Teatro** (*idola theatri*): essas ideias errôneas advêm de outras escolas e pensamentos filosóficos que se fundamentaram em verdades sem comprovações, tais como as que trazem aspectos religiosos ou fantásticos que envolvem uma forma cênica de explicar as coisas.



Assimile

Você notou que o método empírico de Bacon surgiu como forma de dar cientificidade aos conhecimentos tidos, até então, como estéreis. Esse pensador marca uma ruptura na trajetória do pensamento filosófico ao passar de uma “filosofia da palavra” para uma “filosofia prática”.

Na tentativa de tornar o conhecimento mais prático e, portanto, palpável – útil à vida dos homens –, ele pensou quatro etapas para se obter um saber

realmente sólido, sem influência mítica, religiosa ou de qualquer natureza que ferisse o estado natural das coisas:

- A observação da natureza.
- A organização racional dos dados observados.
- A formulação de hipóteses sobre esses dados.
- A comprovação das hipóteses por experimentação repetida.

O cientificismo e a educação: alguns apontamentos

A nova tendência oriunda do pensamento de Bacon, que aponta para um novo formato de se conceber o conhecimento humano, permite compreender que há aí um novo projeto educacional.

O processo formativo carecia de novos métodos e finalidades. Eram necessários novos contornos educacionais que proporcionassem o acesso ao conhecimento científico, atingindo a todos.

Apesar de Bacon não ter postulado uma teoria educacional, suas ideias contribuíram para se pensar uma nova concepção de educação, pautada principalmente na substituição do aspecto religioso, presente até então por um caráter mais concreto. Note que a preocupação desse filósofo era o conhecimento (poder) do homem sobre a natureza, a partir de um domínio advindo da ciência, daí o sobressalto do cientificismo na educação.

René Descartes e o racionalismo cartesiano

Figura 2.2 | René Descartes



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes>. Acesso em: 21 fev. 2017.

René Descartes nasceu no ano de 1596, em La Haye, próximo a Paris. Foi considerado o "pai da filosofia moderna" porque reuniu em sua concepção filosófica a preocupação com a matemática e a importância do método. Foi o maior expoente do racionalismo clássico do século XVII, que marcou profundamente a trajetória do pensamento filosófico. Porém não se pode negar que a Escolástica e as ideias renascentistas estiveram, de certa forma, presentes em seu pensamento, embora seja contemporâneo de uma considerável revolução científica.

Descartes era de uma família da pequena nobreza e seu pai ocupava um cargo importante, de Conselheiro do Parlamento da Bretanha. Sua mãe faleceu quando ainda era bem pequeno e ele acabou sendo criado pelo avô. Frequentou colégio jesuíta e recebeu uma educação com ênfase em matemática. Estudou leis, mas seu interesse era outro. Por isso, se inscreveu no exército na Holanda e, posteriormente, em 1619, escreveu o *Discurso do Método*, uma de suas principais obras. Viveu em Paris por dois anos, continuou no exército e, posteriormente, retornou à sua terra natal. Por fim, objetivando um ambiente mais tranquilo para se dedicar à filosofia, retornou à Holanda onde permaneceu por, pelo menos, vinte anos. Faleceu em 1650, quando ensinava filosofia à rainha

da Suécia, que se interessou por sua obra e suas ideias durante um rigoroso inverno.

Descartes buscava uma base sólida para se chegar ao conhecimento e escreveu seu método com base na matemática, aplicando-o, também, às demais áreas, para chegar à certeza concreta que alcançara na matemática. Em suas obras, *Discurso do Método* (1619) e *Meditações Metafísicas* (1641), esse pensador evidenciou a razão como forma de investigação e ciência. Para Descartes, a dúvida era um pressuposto para se chegar ao conhecimento verdadeiro e este, por sua vez, não se relacionava às emoções ou aos sentidos. Sendo assim, ele aponta:



[...] a luz, as cores, os sons, os odores, os sabores, o calor, o frio e as demais qualidades apreendidas pelo tato, encontram-se em meu pensamento com tanta falta de clareza e confusão que ignoro mesmo se são verdadeiras ou falsas e apenas aparentes. (DESCARTES, 1983, p. 279)

Dessa forma, para se chegar a esse conhecimento verdadeiro, era necessário adotar o método pautado na lógica matemática. Inicialmente ocorre a dúvida – daí sua célebre frase “Penso, logo existo” – colocando à prova todo e qualquer conceito, eliminando juízos de valores e preconceitos, pois duvidar era o mesmo que pensar. Em seguida, era o momento de dividir as dificuldades encontradas para análise e, posteriormente, organizar o pensamento e as ideias das mais simples para as mais complexas, fazendo uma revisão. Para tanto, separou o sujeito do objeto de conhecimento, buscando um olhar exterior para se encontrar a verdade.

Hanna Arendt, em sua obra *A condição humana* (1958), dedicou um capítulo ao advento da dúvida cartesiana, analisando os pressupostos do método e da dúvida de Descartes, chegando à conclusão crítica de que tal pensador deixou de lado a dimensão humana em detrimento de um método supostamente incontestável. A crença na cientificidade e no método eliminou o indivíduo do processo de pensar o objeto.

[...] o mundo da experimentação científica sempre parece capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem; e isto, embora possa aumentar o poder humano de criar e de agir, até mesmo de criar um mundo, a um grau muito além de qualquer época anterior ousou imaginar em sonho ou fantasia, torna, infelizmente, a aprisionar o homem – e agora com muito mais eficácia – na prisão de sua própria mente, nas limitações das configurações que ele mesmo criou. (ARENDDT, 1995, p. 301)



A educação em Descartes

Descartes não se dedicou a pensar exclusivamente na educação. Nenhuma de suas obras foi escrita para discutir o processo formativo em si, porém várias delas trazem menções ao aspecto educativo. De maneira geral, esse pensador contribuiu para se pensar o método, que busca uma organização da mente para se chegar ao conhecimento. Indicou sua metodologia, cujo início se dá com a dúvida para se ter as bases para a concretização de um saber palpável, verdadeiro. Com isso, tem-se uma concepção de educação com base no racionalismo, sobressaltando a razão à fé.

É importante destacar, ainda, que Descartes não repudia o ensino escolástico, demonstrando que, de fato, a ruptura de tendências não ocorre de maneira brusca.



Exemplificando

A educação em Descartes não constituiu uma temática central. Porém seus escritos apontaram para uma preocupação do autor com o processo formativo.

Como exemplo disso, temos uma crítica feita por ele, na primeira parte da obra *Discurso do método*, à educação das escolas a partir de sua trajetória escolar. Descartes afirma que sua trajetória no ensino de Letras se deu em uma renomada escola jesuíta chamada de La Flèche. Entretanto, ele conta que saiu de lá tomado por dúvidas e questionamentos – o que já demonstrava um prenúncio de seu método pautado na dúvida. Esse pensador, contudo, criticou as disciplinas e o ensino de conhecimentos já

instituídos que se mantinham no passado, trazendo poucas contribuições para o presente.

Além disso, no ensino das línguas, criticou as fábulas e a forma como se apropriavam de coisas impossíveis para responder às dúvidas. Apontou também como as pessoas acabavam se espelhando em personagens de romances e poemas em suas atitudes em vida.

Oliveira (2006) afirma que esse pensador, embora ainda não conhecesse bem para que serviam as ciências matemáticas, já se identificava com elas. Já com relação à filosofia, "Descartes afirma que nada de sólido seria possível construir sobre seus tão frágeis fundamentos" (OLIVEIRA, 2006, p. 67).

Descartes, então, não se dedicou mais aos estudos das disciplinas. Preferiu viajar e buscar seus próprios raciocínios que, segundo ele, eram mais verdadeiros do que aqueles passados pelos "letrados" na escola. Aponta que era necessário sair da sujeição de seus mestres, evidenciando sua crítica ao ensino das escolas e a necessidade de uma educação sólida pautada no método científico.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as críticas de Descartes à educação, leia:

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, V. 4, n. 6, p. 55-78, Vitória da Conquista, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3917/pdf_156>. Acesso em: 21 fev. 2017.

O empirismo filosófico de John Locke

Figura 2.3 | John Locke



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Locke>. Acesso em: 21 fev. 2017.

Nascido em Wrington, no ano de 1622, John Locke estudou filosofia, ciências naturais e medicina na Universidade de Oxford, uma das mais renomadas instituições da Inglaterra, onde também foi professor de Filosofia. Passou por vários lugares em cargos importantes relacionados à política, chegando à França, local em que conheceu grandes personalidades da cultura francesa e entrou em contato com o racionalismo. Participou de movimentos políticos, refugiou-se na Holanda e, posteriormente, voltou à Inglaterra apenas dedicando-se aos estudos filosóficos e políticos. Faleceu em 1704, sem deixar herdeiros.

Continuando na linha do empirismo iniciado por Bacon, Locke acreditava que a busca pelo conhecimento se dava por meio das experiências e não simplesmente por especulações ou deduções. Assim, também se manteve distante das ideias teológicas e do domínio da fé sobre a razão, que marcaram o período medieval. Porém, Padovani e Castagnola (1996, p. 321) apontam que esse pensador admite uma religião natural, com base na razão, e “professa a tolerância e o respeito às religiões particulares, históricas, positivas”.

Para esse filósofo, a finalidade da filosofia é prática, porém a concebe como algo essencialmente moral, que proporcione uma organização racional para vida dos indivíduos. Note que ele se distancia da ideia de Bacon de uma ciência cujo objetivo é o domínio da natureza, relacionada ao poder.

Locke pensa o conhecimento a partir do pensamento. Sua concepção é contrária às ideias e aos princípios inatos, pois, para ele, o que temos são apenas ideias representativas das experiências e, nisso, distancia-se dos pressupostos de Descartes, que não se fundamentavam no empirismo.

Para Padovani e Castgnola (1996, p. 322), “Todas as nossas ideias e os princípios que delas se formam derivam da experiência; antes da experiência o espírito é como uma folha em branco, uma tábula rasa”. Os autores ainda apontam que, ao se referir às experiências, Locke as distingue em dois tipos, a **externas** – aquelas realizadas pelas sensações, que proporcionam representações externas ao objeto, tais como cores e odores – e as **internas** – realizadas por meio da reflexão, tais como conhecer, lembrar, questionar etc. As ideias, por sua vez, também se diferem em dois tipos, as **simples** – que são oriundas do material primitivo do pensamento – e as **complexas** – que derivam das combinações das ideias simples.

Sobre a moral, Locke a aponta como uma verdadeira ciência, universal, que se faz necessária, pois para ele, o homem possui uma tendência a desejar seu próprio bem-estar e deve visar o bem-estar comum. Nesse sentido, ele nega o livre-arbítrio. Mas, no que se refere à política, esse pensador empirista afirma que os homens possuem um estado natural que antecede o seu estado civilizado e que, naturalmente, todos somos livres. Em sua obra, *Tratado sobre o Governo Civil*, ele demonstra sua teoria liberal – a qual lhe atribuiu o título de “Pai do Liberalismo” – e aponta que, justamente porque há essa tendência a se autofavorecer, o homem criou a sociedade civil como um tratado entre governantes e governados – que, por sua vez, são igualmente homens livres – para evitar ameaças ao direito natural dos seres humanos. Nisso consiste sua ideia de **pacto social**.

A educação em Locke

John Locke se preocupou com as questões de caráter pedagógico, especialmente em sua obra *Pensamentos sobre a Educação*, de 1693. Para ele, nascemos ignorantes – tábula rasa – e vamos adquirindo conhecimento das experiências. Mas, embora ele considere o ser humano passivo nesse sentido, também o considera ativo à medida que o intelecto proporciona a experiência, a partir de ideias simples que, posteriormente, são relacionadas formando outras.

Locke considera importante o papel do professor no processo formativo, mas enfatiza a necessária motivação e colaboração do aluno, pois sua razão deve ser autônoma. Assim, a educação visa ao desenvolvimento do intelecto a partir da moral, para formar homens livres, conscientes e autônomos.

É importante compreender, com isso, que seu ideal educativo consiste em uma formação para além do aspecto puramente informativo, mnemônico. Sua obra ressalta a importância da educação física:

A educação do corpo (ou "vaso de argila", como se exprime Locke) deve ser marcada pela regra do "endurecimento", que exclui a excessiva "delicadeza" e os "demasiados cuidados", exige um modo de vestir, nem leve nem pesado, que permita a robustez, e uma vida "ao ar livre", válida tanto para os rapazes como para as moças. (CAMBI, 1999, p. 319)



É preciso enfatizar que, embora seus pressupostos apontem para a importância da educação para o desenvolvimento moral e físico do homem, ressaltando a condição de homem livre, ela também já demonstrava, segundo os críticos, uma educação pautada em um processo formativo distinto para a burguesia, que nessa época já anunciava o prenúncio do sistema econômico com base na exploração da força de trabalho.



John Locke considerava o ser humano, ao nascer, como uma tábula rasa. Essa concepção, típica da pedagogia tradicional, foi bastante criticada pelos contemporâneos da Teoria Construtivista. Pensadores de renome nas teorias da aprendizagem, como Piaget e Vygotsky, teceram importantes considerações sobre a importância de um aluno ativo em seu processo de formação, bem como a relevância do contexto para um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Sobre esses contrapontos e o currículo fragmentado que ainda temos hoje perante as grandes cobranças das avaliações externas (e internas também), podemos dizer que, de fato, há uma superação integral da concepção de um ensino “transmitido” ao “aluno receptor”?

Sem medo de errar

Você conheceu como se deu o movimento de passagem das ideias da Idade Média para o pensamento moderno. Consegue, então, notar a diferença de perspectiva daquele pensamento relacionado aos dogmas do cristianismo e deste, voltado aos métodos científicos e à experimentação?

Francis Bacon, John Locke e René Descartes se destacaram entre os expoentes do momento filosófico que foi marcado pelo cientificismo, o método, a razão e as diferentes formas de conceber o conhecimento: o empirismo e o racionalismo.

Enfatizando a observação e a experiência, você conheceu primeiro Francis Bacon, o precursor desse cientificismo, que quebrou com os ideais aristotélicos e escolásticos para propor uma nova forma de consolidar o conhecimento verdadeiro. Buscou demonstrar que os saberes precisavam ser úteis à vida humana, saindo do campo das investigações abstratas e perpetuando-se de maneira prática. Isso se refletiu na filosofia que, até então, era tida como o algo puramente teórico e reflexivo, passando a ganhar um caráter mais concreto. Nesse sentido, a educação também ganhou novos contornos e se desenvolveu a partir do progresso dos conhecimentos científicos e da expurgação dos ídolos – tidos

por esse pensador como falsas noções que corrompem a mente humana. Para tanto, Bacon propõe seu método indutivo, evitando erros de análises do conteúdo, o que ressaltava o caráter de ciência.

Depois, você passou ao estudo do racionalismo, com René Descartes e o método cartesiano. Para o pensador, era preciso duvidar de tudo, pois a dúvida coincide com o pensamento e permite analisar e repensar objetos e hipóteses instaurados, de modo a verificar a veracidade dos conhecimentos adquiridos. Sua afinidade com a matemática e sua preocupação com um método lógico formal confluíram na criação do seu método cartesiano, aquele que permite aos indivíduos comprovar, externamente, como se dá cada saber.

O método cartesiano acabou por modificar o pensamento de seu tempo, uma vez que o indivíduo não mais carecia de reflexão, apenas da lógica do método. Isso acabou por incitar muitas críticas por considerar uma perspectiva racionalista e pouco humana, tendo em vista que o sujeito se via como ser exterior ao problema e não como parte integrante da sociedade em que ele ocorre. Entretanto, é preciso também salientar os avanços de um pensamento capaz de raciocinar, relacionar e analisar pressupostos, rompendo com uma visão dominadora das crenças religiosas predominantes até então.

Por fim, e tornando perceptível o movimento filosófico, você conheceu um pouco de John Locke, novamente ressaltando o empirismo como resposta para o conhecimento, que cravou na história da Filosofia da Educação a ideia de indivíduo enquanto “tábula rasa”, que tanto foi (e ainda é) questionada pelos pensadores contemporâneos da área. Com um olhar mais passivo para a educação, esse pensador apontou o professor como o responsável por fornecer as ideias necessárias para formar um homem moralmente justo, que pensa no bem comum e não apenas em si próprio. Mas, por outro lado, também ficou conhecido por ser o “pai do liberalismo”, apontando todos os seres humanos como igualmente livres, característica típica da natureza humana e que lhe confere direitos inalienáveis, como o direito à vida, à propriedade e à própria liberdade.

Perceba que a filosofia ganha novos contornos, pois o pensamento que se sobressai é de caráter científico, pautado na

razão. Embora não de maneira brusca, a filosofia deixa de lado a teologia e vai em busca de uma nova verdade, mais concreta e útil à vida dos homens. E o método é ressaltado como meio para se chegar a esse novo fim.

Dessa forma, é importante que você entenda que a Filosofia da Educação elucida diferentes tendências, de acordo com os vários contextos socioeconômicos vigentes, trazendo à tona as preocupações do homem com o conhecimento, o que recai em uma constante preocupação com o processo formativo, mesmo que esse não se faça presente diretamente em alguns autores e obras.

A educação da época, marcada pelos pensadores cientificistas, traz influências do empirismo e do racionalismo, formas distintas de conceber o conhecimento. Ao trazer à tona as considerações peculiares de cada um, você pôde perceber que há uma ruptura com a educação religiosa da Idade Média, ressaltando agora a importância do conhecimento científico, oriundo de métodos que comprovem sua veracidade. De maneiras distintas, Bacon, Descartes e Locke sugerem modificações educacionais que apontam para um saber mais racional, marcado por etapas metódicas e uma conclusão verdadeiramente científica, iniciando um novo momento da história da Filosofia da Educação.

Faça valer a pena

1. “E Todas as nossas ideias e os princípios que delas se formam derivam da experiência; antes da experiência o espírito é como uma folha em branco, uma tábula rasa”. (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1996, p. 322)
Conceber o indivíduo como uma tábula rasa, levando em consideração que todas as ideias se fundamentam em experiências, consiste em pressupostos da concepção filosófica de:

- a) Sócrates.
- b) John Locke.
- c) René Descartes.
- d) Francis Bacon.
- e) São Tomás de Aquino.

2. "A segunda parte da 'Grande instauração', que visa renovar o aprendizado, é dedicada à 'Descoberta do conhecimento' e possui dois componentes, um dos quais visa livrar a mente de preconceitos, enquanto o outro visa guiar a mente em uma direção produtiva". (GRAUKROGER, 2007, p. 684)

No trecho anterior, o autor se refere à renovação do aprendizado proposta por Francis Bacon. Assinale a alternativa que indica o nome dado por esse pensador às falsas noções e os preconceitos da mente humana:

- a) Conceitos.
- b) Mito.
- c) Refutação.
- d) Ídolos.
- e) Cosmos.

3. "[...] a luz, as cores, os sons, os odores, os sabores, o calor, o frio e as demais qualidades apreendidas pelo tato encontram-se em meu pensamento com tanta falta de clareza e confusão que ignoro mesmo se são verdadeiras ou falsas e apenas aparentes". (DESCARTES, 1983, p. 279)

René Descartes instaurou o método da dúvida, considerando-a como o mesmo que pensar. O trecho anterior demonstra que, para ele, o conhecimento verdadeiro:

- a) Estava vinculado às nossas percepções, não carecendo de comprovações.
- b) Envolveria todos os tipos de expressões do ser humano.
- c) Estava associado aos saberes da escola, independentemente do conteúdo.
- d) Precisava de verificação, porém não rigorosamente.
- e) Não se relacionava às emoções ou aos sentidos.

Seção 2.2

A filosofia iluminista, a concepção de sujeito e a educação

Diálogo aberto

Na seção anterior você compreendeu como se desenvolveu o pensamento filosófico com as ideias do Renascimento e o início do movimento iluminista. Além disso, pôde perceber a influência do empirismo e do racionalismo nas formas de conceber o conhecimento, levando em consideração ainda a importância atribuída ao método e ao conhecimento científico.

Agora, no ápice do Iluminismo do século XVIII, momento em que a luz ("razão") se sobrepõe às trevas (os dogmas, as crenças), destaca-se o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, um filósofo de Genebra que marcou a Filosofia da Educação com seu viés romântico e iluminista, porém crítico.

É importante que você perceba que as ideias de Rousseau marcaram não só a filosofia, mas toda a história da Educação, pois sua obra apresentou um alto teor pedagógico. Por ter a Educação como tema principal de algumas de suas obras, esse pensador concebeu um ideal formativo que serviu como precursor da pedagogia moderna, servindo de referencial para outros educadores que, nos séculos posteriores, se colocaram a pensar a formação humana.

A partir dessas ideias, você não gostaria de conhecer um pouco mais sobre Rousseau? Como era sua concepção sobre a formação humana que ganhou tanto prestígio entre os educadores modernos? Como ele pensava o indivíduo? Qual sua ideia de sociedade civil? Por que ele se preocupou tanto com a influência gerada pelo mundo das aparências e o apego dos indivíduos às vaidades?

Em meio a esses questionamentos, atente para a forma como o pensamento filosófico se distanciou do racionalismo de Descartes e da forte imposição do método, tendo em vista que Rousseau se

apropriou de algumas dessas ideias como crítica para uma priorização do conhecimento intelectual em detrimento da dimensão humana.

Não pode faltar

A perspectiva iluminista de formação homem

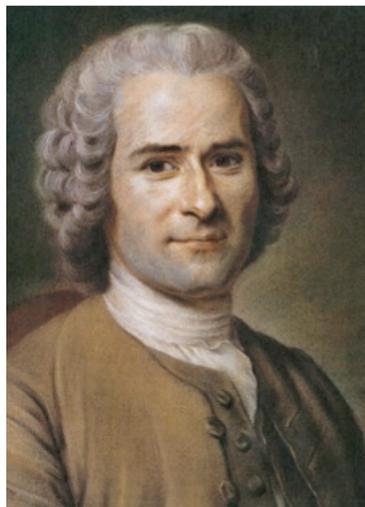
Com o estudo realizado até aqui, você compreendeu que, na trajetória do pensamento filosófico, foram ocorrendo mudanças de perspectivas e ideias em função das necessidades de cada momento histórico, levando em consideração os aspectos socioeconômicos e as necessidades educacionais de cada época. Chegamos agora ao Século das Luzes, o Iluminismo, cujo apogeu se deu no século XVIII.

Descartes e Locke já vivenciaram os prenúncios desse movimento que defendia a razão, tida como a “luz” que tiraria a sociedade das trevas do Antigo Regime, no qual a igreja mantinha o poder sobre os homens e detinha maior representação política. Dentre os ideais dessa época, destacam-se a necessidade de maior liberdade econômica, política, e o avanço da ciência e da razão.

Giles (1983) aponta que a característica específica desse movimento consiste na convicção de que apenas a razão é a luz da realidade. Segundo ele, se algo não pudesse ser justificado à luz da razão, então não seria julgado como real. Esta seria, portanto, a responsável por eliminar os entraves impostos pela teologia e, aquela, capaz de emancipar o homem para que ele conseguisse alcançar liberdade, dignidade e felicidade.

Jean-Jacques Rousseau, a filosofia iluminista e a concepção de homem

Figura 2.4 | Jean-Jacques Rousseau



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau>. Acesso em: 21 fev. 2017.

De acordo com Reale e Antiseri (1990), Jean-Jacques Rousseau nasceu no dia 28 de junho de 1712, em Genebra. Sua mãe, Susanne Bernard, faleceu durante seu parto e, por isso, recebeu uma educação bastante desordenada. No decorrer de sua infância, viveu ao lado do pai, Isaac, relojoeiro de origem francesa, com quem lia os romances deixados pela mãe. Após desentendimento político, seu pai precisou deixar o país e ele passou a viver sob os cuidados de um tio materno. Aos 10 anos, foi estudar em Bossey, com um pastor chamado de Lambercier, onde permaneceu por dois anos.

Fiquei sob a tutela de meu tio Bernard, então trabalhando nas fortificações de Genebra. Sua filha mais velha tinha morrido, porém ele tinha um filho da minha idade. Fomos postos, juntos em Bossey, como pensionistas em casa do ministro Lambercier, para ali aprender, com o latim, aquele conjunto de coisas confusas, que o acompanham, sob o nome de educação (ROUSSEAU, 1948, p. 14).



Em 1728, ele saiu de Genebra e foi abrigar-se próximo de Chambéry, onde conheceu Madame de Warens que, de acordo com Reale e Antiseri (1990), acabou exercendo função de mãe, amiga e, também, amante. Em 1741, foi morar em Paris e conheceu Denis Diderot (1713-1784), que se tornou seu amigo, junto aos enciclopedistas – com os quais rompeu posteriormente, pois apresentava divergência de opinião com relação à sociedade em que viviam.

Estudou música, foi preceptor e se destacou mesmo sendo um pensador de origem humilde. Teve cinco filhos e entregou todos eles aos cuidados do orfanato, justificando que não podia se desviar de seus compromissos culturais. Morreu no dia 2 de julho de 1778, em Emenvilhe, após publicar renomadas obras que ganharam considerável destaque na época e tornaram-se grandes referenciais na área da Educação, embora algumas tenham sido condenadas por autoridades civis e religiosas de Genebra, o que o deixou amargurado. Dentre suas obras, destacamos *O contrato social* (1762) e *Emílio, ou da Educação*, de 1763. Foi considerado o maior pensador do século XVIII e o primeiro grande pensador da pedagogia moderna.

Embora tenha em seus pressupostos a veia do Iluminismo, Rousseau criticava algumas características típicas desse movimento que culminavam em um racionalismo exacerbado. Para ele, esse movimento afastou o homem de sua natureza profunda, pois conteve os impulsos naturais em função de uma busca incessante pelo conhecimento científico, o que o tornou egoísta sedento de poder em uma sociedade construída artificialmente.

Para Giles (1983, p. 76), Rousseau surge diante do Iluminismo, argumentando que a civilização e o progresso, bem como o domínio da razão, não conseguiram aumentar a moralização e a felicidade do homem. Aponta, também, que, para Rousseau, o Iluminismo é o responsável pelos elementos que tornam a sociedade antinatural, como é o caso das más paixões, a divisão de classes e a separação do trabalho e, por fim, a propriedade privada.

De acordo com o pensamento de Rousseau, o processo educativo é a única forma de o ser humano voltar ao seu natural e, portanto, salienta uma necessidade de reforma desse processo para que toda a humanidade possa também ser reformada. Isso se opõe às ideias

até então vigentes, pois o pensador demonstra um romantismo – ao enaltecer a espontaneidade, os sentimentos e a intuição do homem – em relação ao processo formativo que se distancia do intelectualismo vigente até então no Século das Luzes.

Perceba que há uma distinção da concepção de educação da época. Ao mesmo tempo que Rousseau defende o processo formativo enquanto necessário para trazer o homem para perto de seu estado natural, ele também aponta que não se trata de uma educação institucionalizada, tampouco cientificista como se desejava anteriormente.

Para que você consiga entender melhor as bases do pensamento de Rousseau, é preciso compreender sua concepção de homem e de moral:



Para ele, a consciência moral e o sentimento do dever são inatos, são “a voz da Natureza” e o “dedo de Deus” em nossos corações. Nascemos puros e bons, dotados de generosidade e de benevolência para com os outros. Se o dever parece ser uma imposição e uma obrigação externa, imposta por Deus aos humanos, é porque nossa bondade natural foi pervertida pela sociedade, quando esta criou a propriedade privada e os interesses privados, tornando-nos egoístas, mentirosos e destrutivos (CHAUI, 2000, p. 442).

Note que, para esse pensador, o ser humano nasce bom e a sociedade acaba por corrompê-lo. Tudo que vem da natureza encontra-se em estado de perfeição, porém acaba por degenerar-se na mão do homem.

Giles (1983) nos indica que, de acordo com esse pensamento, os sentimentos constituem bases da natureza humana e, por isso, a vida emotiva é mais importante do que a razão – amplamente valorizada no movimento iluminista. Para existir, é necessário sentir, e essa sensibilidade é anterior à inteligência. Portanto, os sentimentos são inatos e, por isso, antecedem as ideias. “À razão compete iluminar os impulsos naturais; ela revela ao homem o que deve querer fazer. Cabe à razão orientar a liberdade, aquela dimensão que constitui o homem como ser humano, que torna possível a felicidade”. (GILES, 1983, p. 77)



Rousseau foi um crítico do racionalismo exacerbado, característica do movimento Iluminista, defendendo a ideia de que o homem nasce dotado de sentimentos que antecedem a razão. Porém, é importante que você compreenda que, embora crítico, ele traz consigo a veia do Século das Luzes, mas associada ao seu romantismo.

Reale e Antiseri (1990, p. 278) apontam que, para ele, sem os instintos e as emoções, a razão torna-se puramente acadêmica, estéril. E, da mesma forma, os sentimentos sem a disciplina da razão podem levar ao caos, a uma "anarquia social".

Emílio ou da Educação

Na obra *Emílio, ou da Educação*, Rousseau discute a formação humana e, devido ao seu grande teor pedagógico, serviu para dar respaldo às teorias posteriores da área da educação. Para demonstrar suas ideias no processo formativo do homem, Rousseau escreve esse "romance pedagógico" contando toda a trajetória formativa de Emílio, um órfão pertencente à nobreza, do qual foi preceptor.

Acima de qualquer finalidade educacional, Rousseau almeja a formação do homem, e nisso consiste o ápice de sua obra: "[...] saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem." (ROUSSEAU, 1973a, p. 15).

De maneira distinta de outros estudos sobre educação nas diferentes civilizações, que se preocupavam com o bem-estar comum e cujo olhar educativo se voltava primeiramente às questões sociais, o filósofo busca com Emílio uma preocupação primeira com sua própria vida, ressaltando que o homem aparece como fenômeno natural e perde tal naturalidade a partir do contato com as instituições sociais.

Perceba que Rousseau buscou a valorização do homem real, concreto, e não um indivíduo formado em meio às preocupações socioeconômicas de seu tempo. Houve então uma mudança de concepção: na Idade Média, a educação ficou associada às ideias

do cristianismo e o homem era controlado moralmente pelos dogmas religiosos que se impunham a ele de maneira autoritária; já no Renascimento há uma busca pela libertação do homem, porém o enfoque se dá na estética educacional e, mesmo se preocupando com o ideal formativo do indivíduo, houve uma priorização da ciência. Paiva (2007) nos indica que, em Rousseau, a educação se aproxima de uma obra de arte, buscando apenas aperfeiçoar um fenômeno natural.

Ainda de acordo com Paiva (2007), no decorrer de obra desse pensador, são ressaltados dois sentidos de homem: o natural e o civil. O primeiro, o homem natural, se refere ao homem primitivo, que antecede à sociedade, mas também se refere àquele homem que vive entre seus semelhantes de maneira autêntica, superando o estágio de civilidade, por agir com bondade e sensibilidade entre os demais. Por sua vez, o homem civil se relaciona tanto ao burguês, quanto ao cidadão. O burguês é aquele que não pode ser considerado cidadão, pois usufrui de privilégios e domina seus semelhantes. Em contrapartida, "o cidadão é o homem ideal, o ser coletivo, unidade fracionária e fruto do contrato social." (PAIVA, 2007, p. 327)

Nesse sentido, o homem total seria a junção do homem autêntico com o cidadão, indo além do burguês e não se apegando a vícios ou ao poder oriundo da sociedade, que resulta em paixões que desviam o ser humano de sua condição natural, aproximando-o do egoísmo e da ganância. Assim é o Emílio, de Rousseau.



Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero lhe ensinar. (ROUSSEAU, 1973a, p. 15)

A partir dessas ideias, você consegue perceber que o plano pedagógico de Rousseau visava a uma educação humana?

Para ele, o ser humano consistia na mais bela obra de arte da natureza, sugerindo um processo formativo sem a imposição das instituições, iniciada pelos pais e preceptores, e permitindo que a vida social fosse constituída com simplicidade e respeito. Nessa perspectiva, ele preza pela liberdade na formação, que possibilite um sobressalto da sensibilidade e da dimensão humana, por meio de uma relação entre razão e emoções.



Exemplificando

Você notou que, na concepção educacional de Rousseau, a educação não deve ter imposições institucionais. Ao contrário dos ideais pedagógicos da Igreja e de outros métodos, esse pensador privilegia uma educação que seja espontânea, interativa, divertida, prática e que seja contextualizada também, a fim de promover, antes de tudo, a felicidade do educando, como nos aponta Paiva (2007).

Diante disso, Rousseau indica a vida no campo como o melhor exemplo de local para o desenvolvimento dessa educação humana, uma vez que o contato com a natureza possibilita o desenvolvimento de qualidades como a simplicidade, o cuidado, o amor e, acima de tudo, a arte da convivência.

Em sua obra, ele afirma que cria Emílio no campo, com a mesma vida dos camponeses, longe da agitação das cidades e permitindo que ele tenha o bem mais necessário para sua formação humana: a liberdade.



Refleta

O grande questionamento que percebemos em Rousseau é com relação às finalidades educacionais. Por isso, sua obra serviu como base para pensadores da Educação nos séculos posteriores.

O filósofo se destacou por trazer à tona a problemática do aprisionamento do homem em meio a uma formação voltada ao saber intelectual, científico, deixando de lado a essência da vida.

Diante do contexto social que vivemos, com o desenfreado progresso técnico e a constante eliminação da dimensão humana frente ao domínio das máquinas e à ânsia pelo poder, reflita: você considera

a preocupação de Rousseau válida nos dias de hoje? De fato, há uma priorização por um acúmulo de conteúdos em detrimento da emancipação e a liberdade no processo educacional?



Pesquise mais

Para Rousseau, a educação ideal é aquela que se aproxima da natureza, do estado natural das coisas, chamada de "Educação Negativa" – tendo em vista que ela se mantém distante da educação institucionalizada e do contato com a sociedade civil. Assim, a educação no campo seria a mais próxima de uma formação humanizadora, capaz de respeitar a liberdade do indivíduo e de mantê-lo próximo da natureza. Mas, para que esse processo formativo siga essa naturalidade, o filósofo propõe que ele seja organizado de acordo com os passos da natureza, ou seja, fazendo uma distinção de cada momento educacional em consonância com o tempo. Assim, para cada faixa etária, há um conhecimento que é natural ao desenvolvimento humano.

Para conhecer mais sobre as ideias de Rousseau e sua concepção de educação, acesse:

PAIVA, Wilson A. formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 323-333, São Paulo, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

GROSS, Renato; GRAMINHO, Carla. Rousseau e a educação da infância. **Anais do Evento** – EDUCERE/PUC, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-393-04.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

O contrato social

Agora que você conheceu a concepção de formação humana de Rousseau, é importante que estude, também, seu projeto político. De maneira geral, suas ideias educacionais em muito se relacionam com seu ideal de sociedade, tendo em vista que ele parte da concepção de sujeito já explicitada anteriormente.

Châtelet (1995, p. 277) afirma: "O Contrato Social propõe a ideia reguladora de uma organização política que tenderia à perfeição, por

uma desnaturação tão radical que o homem encontra finalmente a sua unidade, mas referida a um denominador comum, um inteiro que é corpo social [...]”.

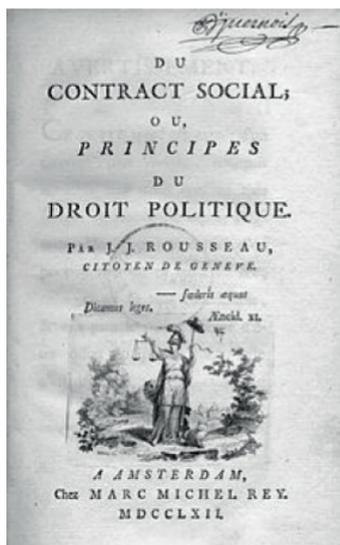
Voltado para uma perspectiva social e política, nessa obra Rousseau demonstra que de fato se preocupava com a maneira como os homens eram corrompidos pelos ditames de um sistema que o manteria aprisionado em vaidades, poder, com um mundo de aparências que, de forma alguma, poderia lhe trazer felicidade. É importante ressaltar novamente que, para ele, o homem nasce bom, chamado-o de “bom selvagem”. Contudo, propõe um contrato social pautado na soberania política da sociedade como um todo. Assim, independentemente de desejos e cobiças individuais, o que deveria prevalecer era o comprometimento e a igualdade entre todos.

Em meio a seus escritos, o filósofo traz à tona a propriedade privada como ponto de partida para a desigualdade social, já que por meio dela uns se sobressaem aos outros, numa espécie de competição, sem pensar em seus semelhantes. Destaca, então, a desigualdade como responsável pela destruição da justiça e da solidariedade natural dos seres humanos. Ele ressalta ainda a sociedade civil como aquela que corrompeu os homens, à medida que surgiram as relações de trabalho e de poder.

Você consegue perceber como, a partir das ideias de Rousseau sobre o homem e a sociedade civil, sua concepção de contrato social vai se delineando de maneira clara?

Para ele, o contrato social seria de extrema importância para o homem que, tendo perdido sua liberdade natural para a sociedade civil, agora precisa conquistar uma liberdade civil, comum a todos. Note que isso o coloca em uma posição contrária ao poder absoluto de um soberano, pois, a partir do contrato social, todos seriam igualmente soberanos. Isso não quer dizer que ele anula a função do Estado, porém, nessas condições, o Estado se constituiria, de fato, como um representante da voz do povo.

Figura 2.5 | *O Contrato Social* (1762) de Jean-Jacques Rousseau



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Do_Contrato_Social>. Acesso em: 21 fev. 2017.

Sem medo de errar

Com os estudos desta seção, você compreendeu um pouco do pensamento de Jean-Jacques Rousseau, que se destacou no século XVIII, em meio ao movimento do Iluminismo. Apesar de possuir a veia desse movimento, o filósofo demonstrou sua crítica ao conhecimento pautado puramente na razão, sem levar em consideração os sentimentos e as emoções. Para ele, esse tipo de saber era estéril, pois acabava inibindo a dimensão humana.

Por meio do pensamento de Rousseau, você conheceu o teor pedagógico de sua obra *Emílio, ou da Educação*, cujo destaque se deu para além de sua época, concebendo o homem como naturalmente bom e apontando que as instituições da sociedade civil eram as responsáveis por uma corrupção, uma degeneração do que a Natureza havia feito como uma obra de arte.

Dessa forma, para ele, o homem, após o contato com a sociedade civil, mostrava-se egoísta, ganancioso e injusto. Nesse sentido, a educação – longe da imposição das instituições – deveria zelar pela liberdade, pelo respeito e a sensibilidade humana, de modo que

todos tivessem os mesmos direitos e a mesma representação.

Com isso, surge seu conceito de contrato social, como um pacto a zelar pela soberania da vontade coletiva, abdicando de ideais particulares – nesse sentido, o Estado seria o representando do povo. Note que, em meio a essas ideias, Rousseau aponta para a propriedade privada como origem da desigualdade entre os homens, uma vez que uns acabam usufruindo do direito de outros.

Levando em consideração a história da Filosofia da Educação, pode-se dizer que Rousseau marca uma tendência romântica, que visa a um ideal formativo pautado na simplicidade do campo, na liberdade de pensamento e na arte de se relacionar bem com os outros. Assim como demonstrou com seu aluno, o Emílio, a educação em Rousseau prioriza a formação do homem e não o conhecimento científico, pois os sentimentos e as emoções antecedem à inteligência. Assim, ele coloca em questionamento a finalidade de educar, cujo objetivo deve ser o próprio homem e sua liberdade, ou seja, não há educação sem o aspecto humano do sentir, assim como também não é possível apenas zelar pelas emoções sem a disciplina da razão.

Avançando na prática

Educação e sociedade civil

Descrição da situação-problema

Rousseau apontou o homem em seu estado natural, ou seja, sem o contato com a sociedade civil, chamado de “bom selvagem”. Dessa forma, afirmou ser a convivência em sociedade e os elementos que a constituem que o corrompem, deixando-o egoísta, ganancioso e capaz de ultrapassar limites para conseguir satisfazer desejos pessoais. Tendo em vista essas ideias do filósofo do século XVIII e levando em consideração episódios bárbaros que marcaram (e ainda marcam) tão intensamente a história humana, você acredita que o contato com a sociedade civil inibe a dimensão humana em favor do materialismo e do capital? Como você escreveria sobre isso?

Resolução da situação-problema

As ideias de Rousseau suscitam uma reflexão sobre a sociedade e o modo como os seres humanos convivem em meio ao capitalismo e suas relações materiais. Ao apontar a convivência em sociedade como a responsável pela corrupção do homem, esse filósofo tece uma importante crítica acerca da inibição da dimensão humana que, hoje, vemos em meio às relações de trabalho diretamente relacionadas, também, com a busca incessante pelo acúmulo de bens materiais.

Toda a intolerância percebida entre os homens na sociedade atual nos coloca à prova as ideias de Rousseau, ressaltando a importância de seu pensamento, não só para a história do pensamento filosófico, como também para o repensar da formação humana e do processo (anti)civilizatório.

Faça valer a pena

1. “Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem”. (ROUSSEAU, 1973, p. 15)

Rousseau foi o preceptor na trajetória educacional de Emílio, conteúdo de sua obra *Emílio, ou da Educação*. Nela, o filósofo aponta sua concepção de educação. Com base no trecho anterior, podemos ter uma ideia do que era importante para ele no processo formativo dos indivíduos. Sobre isso, assinale a alternativa correta:

- a) Rousseau privilegiava o intelecto e o saber científico.
- b) Rousseau objetivava formar homens de renome, com destaque social em carreiras de representação.
- c) Rousseau buscava uma formação voltada para a oratória, trabalhando a arte do “bem falar”.
- d) Rousseau defendia uma formação humana, desenvolvida sem a imposição de instituições, de modo que o homem desenvolva sua sensibilidade, sua dimensão natural.
- e) Rousseau queria uma formação do belo e bom guerreiro, necessária para sua época.

2. “Para ele, a consciência moral e o sentimento do dever são inatos, são “a voz da Natureza” e o “dedo de Deus” em nossos corações. Nascemos puros e bons, dotados de generosidade e de benevolência para com os outros. Se o dever parece ser uma imposição e uma obrigação externa, imposta por Deus aos humanos, é porque nossa bondade natural foi pervertida pela sociedade, quando esta criou a propriedade privada e os interesses privados, tornando-nos egoístas, mentirosos e destrutivos”. (CHAUI, 2002, p. 442)
Sobre a concepção de homem em Rousseau, podemos dizer que:

- a) Para esse pensador, o homem nasce bom e os sentimentos são inatos, porém ele se desnatura, se corrompe constantemente em meio às instituições sociais, ao poder e aos interesses presentes na sociedade.
- b) O homem é a obra mais bela da natureza, mas é preciso moldá-lo para que se adapte à vida em meio às instituições sociais, o que é necessário para alcançar a satisfação pessoal.
- c) Sua concepção de homem gira em torno de um indivíduo que domina a ciência e, por isso, tem o poder sobre a natureza.
- d) Rousseau prefere a dimensão civil do homem, pois há aí um desenvolvimento do homem de negócios, voltado para a representação política.
- e) Os sentimentos não representam elementos determinantes na educação, sobressaindo a razão, necessária para um saber verdadeiro.

3. “[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem comum, porque, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada”. (ROUSSEAU, 1991, p. 43)

Tendo como base seus conhecimentos sobre o *Contrato Social* de Rousseau, assinale a alternativa correta:

- a) O contrato social visava dar os poderes a um rei soberano, e o povo deveria manter a ordem local.
- b) Por meio do contrato social, tudo gira em torno da vontade do povo, que organiza as suas leis e mantém sua vontade como soberana. É, portanto, a

vontade coletiva desse povo que visa a igualdade de todos e a liberdade civil.

c) O contrato social visa eliminar os problemas entre trabalhadores e patrões, por meio de leis que devem ser obedecidas independentemente de quem sair privilegiado.

d) Para Rousseau, o contrato social visa a ordem e o progresso, de maneira que os representantes políticos devem ser respeitados como poder soberano.

e) De maneira geral, o contrato social mantém o poder absoluto a um representante.

Seção 2.3

A razão, a experiência e a autonomia

Diálogo aberto

Em meio aos pensadores que marcaram a filosofia no movimento do Iluminismo, você estudou até aqui aqueles oriundos, em sua maioria, da Inglaterra e França, locais em que as ideias iluministas se fizeram marcantes, bem como o contexto político e econômico que também ficou sob a influência do Século das Luzes. Agora, você conhecerá um pouco de Immanuel Kant, um pensador alemão, considerado iluminista por excelência, uma vez que as ideias do Iluminismo não foram vivenciadas no contexto da Alemanha que, de certa forma, mostrava-se um tanto atrasada econômica e politicamente com relação aos ingleses e franceses. Tal atraso era refletido também nas ideias filosóficas que, por sua vez, acompanhavam as necessidades de cada época. Nesse contexto surge Kant, considerado um dos maiores pensadores da Europa.

Kant questionou as obras de seus antecessores iluministas, mas também recebeu influências de pensadores com perspectivas distintas que culminaram nas ideias pautadas no criticismo de suas obras. Dentre seus maiores influenciadores, encontra-se Rousseau, de quem herdou seu traço do romantismo.

Por meio das obras de Kant, houve uma transformação nas ideias filosóficas, o que refletiu em sua concepção de educação. O filósofo questionou o pensamento e o uso público da razão, apontando a liberdade como prioridade para se chegar a um pensamento autônomo. Demonstrou em suas obras uma grande preocupação com a moralidade e com o destino infinito do homem.

Levando em consideração essas ideias, você gostaria de conhecer um pouco da vida e da obra de Kant? Quais são as heranças do pensamento de Rousseau em Kant? Qual a importância da moral no pensamento kantiano? Quais são suas principais ideias sobre educação? Em que consistem o esclarecimento e a autonomia?

Qual a sua concepção de menoridade?

Esta seção o ajudará a responder às questões.

Bons estudos!

Não pode faltar

Immanuel Kant e a filosofia iluminista

Você estudou anteriormente que o século XVIII foi o apogeu do movimento iluminista. Nele, a razão teve um sobressalto e, de acordo com alguns historiadores, os próprios intelectuais desse século tinham um consenso sobre essa época como o “século da Filosofia” ou “século da razão”. Pode-se dizer que a França e a Inglaterra tiveram um destaque no pensamento filosófico, em meio às revoluções burguesas ocorridas.

Porém, a Alemanha não vivenciou esse avanço filosófico das ideias iluministas, nem mesmo as mudanças políticas modernas e burguesas, mas “foi exatamente ali que surgiu o filósofo iluminista *par excellence*: Immanuel Kant (1724-1804).” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2010, p. 77)

Kant nasceu em Königsberg, cidade da Prússia Oriental, no ano de 1724, em uma família simples de artesãos. Sua família era numerosa, porém seu pai, o seleiro João Jorge, e a mãe, a dona de casa Regina Reuter, perderam seis filhos ainda pequenos. Sobre eles, Kant deixou uma carta de agradecimento pela excelente educação recebida e por serem exemplos de honestidade.

A mãe de Kant era sua maior estimuladora na busca pelo conhecimento. De acordo com Reale e Antiseri (2009), ela lançou em Kant “as sementes do bem” e as fez germinar, influenciando ainda seu apreço pela natureza com passeios pelo campo e, em especial, uma educação religiosa. Sua formação foi bastante rigorosa em meio a uma corrente do protestantismo chamado de *pietismo*, o que se intensificou ainda mais com seu estudo no severo *Collegium Fridericianum*.

Kant não leu os clássicos filósofos gregos em função de seu mau aprendizado da linguagem grega, mas aprendeu muito bem o latim. Frequentou cursos de ciência e filosofia na universidade de sua

terra natal, concluindo-os em 1747. A partir daí, até 1754, viveu um período de muita dificuldade financeira, tendo que trabalhar como preceptor para sobreviver, mas, apesar das condições adversas, estudou muito nessa época.

Em 1755, após concluir o doutorado, tornou-se professor universitário, livre-docente, na Universidade de Königsberg, permanecendo nessa posição até 1770, quando então venceu o concurso para professor efetivo. Reale e Antiseri (2009) apontam que Kant era contra qualquer tipo de carreira por influência, fazendo tudo por seus próprios méritos e sua determinação. Esse pensador não buscava prestígio ou fama, mas o saber e a pesquisa, o que se comprova no fato de ter recusado cátedras oferecidas em locais mais reconhecidos.

O período entre 1770 e 1781 constituiu o momento decisivo da formação do sistema kantiano. De sua longa meditação, nasceu a primeira *Crítica* (*Crítica da razão pura*, 1781) à qual se seguiram as outras grandes obras que contêm o pensamento maduro do nosso filósofo, particularmente as duas outras *Críticas*: a *Crítica da razão prática*, em 1788, e a *Crítica do juízo*, em 1790. (REALE; ANTISERI, 2009, p. 349)



Em 1794, Kant passou por um momento perturbado: foi intimado a não insistir em suas ideias acerca da religião, expressas em sua obra *A religião nos limites da pura razão*. Sem deixar de lado seus pressupostos, esse pensador apenas calou-se. Posteriormente, viu seu criticismo sendo interpretado como um idealismo transcendental, no momento em que o Iluminismo se esgotava e, percebendo que essa interpretação de seu pensamento era inflexível, acabou por calar-se ainda mais, em um profundo silêncio. Passou seus últimos anos de velhice com problemas graves de saúde, quase cego, sem memória e sem lucidez intelectual, falecendo no ano de 1804.

Para Reale e Antiseri (2009), suas obras se dividem entre aquelas consideradas pré-críticas – escritas até 1770 – e críticas, quando já havia delineado perfeitamente sua filosofia crítica. Os primeiros apenas servem para que seu pensamento seja compreendido em uma evolução e, de maneira geral, neles há uma oscilação entre o racionalismo e o empirismo sem, contudo, evidenciar uma linha nova

que marque sua ruptura. Em 1769, ele já dá indícios de uma superação dessas formas de conceber o conhecimento (ou uma síntese entre o racionalismo e empirismo) e se coloca a repensar os problemas pesquisados a partir de uma "grande luz" – sua própria intuição – que acabará por desabrochar na sua obra *Crítica da razão pura*.

Kant apontava o conhecimento como posterior à experiência e discordava daqueles pensadores que acreditavam em ideias inatas. Porém, defendia a existência de uma estrutura essencial para o conhecimento, o chamado "conhecimento *a priori*" e que não pode ser derivado diretamente da experiência. Para o filósofo, explicar essa estrutura era exatamente a tarefa da filosofia, que é soberana no conhecimento e, portanto, não se resume às especulações científicas, estando acima das ciências humanas. Na *Crítica da razão pura* – uma de suas mais importantes obras – esse pensador se propôs a explicar isso e desvendar essa estrutura fundamental do nosso pensamento.

Figura 2.6 | Retrato de Immanuel Kant



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant>. Acesso em: 21 fev. 2017.



É importante que você compreenda que Kant não descartou o racionalismo e o empirismo. Sua perspectiva crítica surgiu de uma síntese dessas formas de conceber o pensamento.

Mas, para entender como se deu sua nova concepção criticista, é necessário conhecer algumas tendências que marcaram o pensamento kantiano. Para ir além de uma simples síntese, Kant teve como influência as obras de René Descartes e o racionalismo e David Hume (1711-1776), um empirista que o fez acordar de um "sono dogmático".

Além do impacto causado pelo encontro com esses pensamentos, pode-se dizer que a maior influência foi o romantismo do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, pela obra *Emílio, ou da Da Educação*.

As ideias de Rousseau fizeram com que Kant se atentasse mais às questões morais e ao sujeito em si. "Rousseau o empurrou para a aventura de construção filosófica da subjetividade de um modo que até então ninguém havia imaginado." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2010, p. 78)

Tanto Hume quanto Rousseau foram pensadores que se colocaram contra a filosofia até então vigente, pois, para o primeiro, todo conhecimento pautado somente na razão não passaria de uma ilusão, carecendo de comprovação empírica; para o segundo, a sociedade (e conseqüentemente a cultura e a filosofia) consistia em um elemento de corrupção, que feria a natureza "boa" do homem – conforme estudado na seção anterior.

Esse posicionamento rebelde de ambos os pensadores acabou influenciando Kant que, ao mesmo tempo em que se impressionou com o racionalismo de Hume, também o criticou. Já com relação a Rousseau, podemos dizer que Kant era rousseauiano, uma vez que se utilizou da ideia de autonomia e fez uma verdadeira transformação na filosofia moral.

O conceito de esclarecimento e o estado de menoridade

Em 1784, em meio aos seus escritos críticos, Kant escreveu o texto *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?*, com o objetivo de explicar em que consiste um pensamento tutelado e o que seria, portanto, o esclarecimento. Por meio de alguns trechos retirados dessa obra, você agora vai conhecer as ideias desse renomado pensador

sobre a importância de um pensamento autônomo, atentando para a dificuldade das pessoas em fazer um uso crítico de suas ideias.

“Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 1985, p. 100). Sendo assim, a falta de esclarecimento – quando não se tem um pensamento independente – é algo que está relacionado à falta de coragem do indivíduo ou, ainda, à preguiça. Para ele, muitas pessoas permanecem na condição de “menores”, simplesmente porque é mais cômodo, uma vez que não carece de esforços.



É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 1985, p. 100)

É importante que você compreenda ainda que, para Kant, essa saída da menoridade se tornava um tanto quanto penosa, uma vez que aqueles que detinham essa tutela faziam com que os outros se sentissem amedrontados em caminhar sozinhos. Isso é, na verdade, o que mais prende as pessoas a um pensamento tutelado, é a insegurança de tentar uma liberdade de espírito que ultrapasse os detentores da tutela.

Mas entre os entraves à maioridade, ou seja, o esclarecimento, encontram-se os preconceitos. Kant indica que os preconceitos inibem a reflexão e, portanto, mantêm as rédeas do pensamento de outrem. E, dentre esses entraves, encontra-se a limitação. Sendo assim, o esclarecimento consiste não só em utilizar de maneira livre e autônoma seu pensamento, mas, também, saber fazer uso da razão publicamente. É preciso ser livre, ter liberdade para conseguir utilizar suas ideias em público.



Ouço, agora, porém, excluir de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! [...] Eis aqui, por toda parte, a limitação da liberdade. (KANT, 1985, p. 103)

O filósofo ainda explica que é possível fazer uso público da razão no sentido de tecer críticas, mas é preciso lembrar que os locais privados carecem de certa limitação e muitas vezes pressupõem um comportamento passivo em função de uma necessidade de obediência. Vale destacar que, na esfera privada, o uso esclarecido da razão consiste em não promover o caos social, que impediria o progresso do esclarecimento. Nesse sentido, ele aponta a liberdade como condição prioritária para o uso autônomo da razão:



Para este esclarecimento (Aufklärung), porém, nada mais se exige senão a liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões [...] o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. O uso privado da razão pode, porém, muitas vezes, ser muito estreitamente limitado, sem, contudo, por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento. Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado. (KANT, 1985, p. 104)



Exemplificando

Sobre o esclarecimento, Kant afirmou que está relacionado à saída do estado de menoridade, o que consiste em deixar a condição de pensamento tutelado.

Note que ele demonstra certa ironia ao dizer que a falta de coragem e a preguiça constituem entraves "autoimpostos" para se deixar essa

condição, já que seria mais fácil não precisar pensar quando há outros que podem pensar em seu lugar. É, portanto, menos trabalhoso conservar-se no estado de menoridade.

Em contrapartida, também questiona a forma pública como os seres humanos utilizam sua razão. Um exemplo disso é o questionamento que faz às autoridades – em especial as religiosas – que têm medo (ou vergonha) de tirar seus seguidores da condição de menores, preferindo mantê-los como tutelados.

[...] um padre está obrigado diante de seus catecúmenos e sua paróquia a fazer seu sermão de acordo com o símbolo da Igreja à qual ele serve; pois ele foi empregado sob essa condição. Mas, enquanto erudito, ele dispõe de liberdade total, e mesma da vocação para tanto, de partilhar com o público todas suas ideias minuciosamente examinadas e bem intencionadas que tratam das falhas desse simbolismo e de projetos visando a uma melhor abordagem da religião e da Igreja. Não há nada aí que seja contrário à sua consciência. (KANT, 1985, p. 105)

Dessa forma, torna-se claro que apenas dominar um assunto e saber falar sobre ele não faz do sujeito uma pessoa esclarecida. É preciso ter o conhecimento, mas associá-lo à conquista da autonomia, o que, infelizmente, é alcançado por uma minoria.

É preciso enfatizar que Kant reconhece os entraves ao esclarecimento e aponta que, para se conseguir uma liberdade de pensamento, é necessário não só dominar o conhecimento, mas saber fazer uso dele de maneira crítica. Uma leitura minuciosa desse texto permite compreender que o esclarecimento está relacionado a uma condição moral, já que associa esse conhecimento com uma perspectiva crítica, o que requer autonomia.



Refleta

Para Kant, muitos indivíduos se mantêm na condição de “menores”, por preguiça de fazer uso de seu pensamento, sabendo que existem pessoas que podem fazer isso por eles.

Em uma sociedade em que tudo se compra, a tutela do pensamento acaba por se inserir nessa lógica mercadológica. Mas, ao passo em que se pode pagar para não ter esforço, também é preciso questionar a forma como essa tutela mantém aprisionados aqueles que não podem pagar, mas que vivem à mercê do pensamento de outrem.

Hoje em dia, vemos nas redes sociais o compartilhamento de diversos conteúdos acrícos que acabam se tornando uma opinião de massa. Levando em consideração esses pressupostos, você acredita que, hoje, temos uma sociedade esclarecida?

Autonomia, moralidade e educação

Embora Kant vivencie o final do movimento iluminista, é importante destacar que sua filosofia ainda traz os resquícios dessa época. A filosofia iluminista de Kant coloca a educação como foco das concepções que envolvem o homem. Vieira (2016), ao falar sobre o pensamento filosófico desse pensador, aponta que, para ele, a formação do homem é responsável por um desenvolvimento de suas potencialidades e, portanto, pode potencializar a capacidade do “simples animal humano”.

O filósofo pressupõe uma educação para o exercício pleno da liberdade, mas aponta como fim a moralidade. “Sua finalidade última é a perfeição moral da espécie humana que, obviamente, não está plenamente realizada” (VIEIRA, 2016, p. 217). Dessa forma, o homem precisa tornar-se digno de sua humanidade e, ao conviver com outros homens em sociedade, deve, por meio da razão, moralizar-se. Note que a educação está associada a um processo de moralização, pois o homem possui uma tendência animal a viver passivamente em seu conforto, em uma falsa sensação de felicidade.

Em sua obra *Sobre a pedagogia*, Kant demonstra que, embora a perfeição moral da humanidade seja uma meta da educação, ela está, contudo, distante de ser alcançada, tendo em vista, ainda, que há um desvio de foco para a “disciplinação” e a civilização. O pensador aponta então para um novo pensamento educacional: a superação dos impulsos animais em função de uma liberdade racional, pautada na autonomia da vontade – quando a razão determina o que se deve fazer.



A importância de Kant para o movimento da ilustração ou esclarecimento está no fato de que seu pensamento é, sobretudo, uma defesa da razão como faculdade responsável pela possibilidade da autonomia do homem. Cabe a ela guiar a humanidade no caminho da sua máxima realização (VIEIRA, 2016, p. 219).

Kant aponta que o “dever” é, contudo, uma ação fundamentada exclusivamente no respeito à lei, ou seja, a moral, sem qualquer tipo de inclinação por parte do sujeito a algo maior ou com mais poder. Uma ação moral deve ter como fim a humanidade, o próprio homem, em uma sociedade em que todos convivam com a liberdade. O dever constitui, assim, a lei moral. Para o filósofo alemão, essa lei moral constitui um imperativo categórico, ou seja, uma regra que determina a vontade simplesmente pela vontade em si e não para um fim ou efeito desejado.

Perceba que, segundo esse pensamento, as leis morais são universais, ao contrário das leis naturais que ocorrem independentemente da vontade dos indivíduos. Sendo assim, as leis morais podem ser suprimidas pelos impulsos sensíveis dos homens. Para que existam princípios morais universais, é necessária uma razão objetiva e pura, sem a influência de qualquer tipo de emoção. A moralidade, então, não consiste naquilo que se faz, mas em como se faz.

Nessa perspectiva, você compreendeu que Kant se preocupou muito com o valor moral dos homens e, em sua obra *Crítica da Razão Prática*, ele escreve: “Duas coisas enchem o espírito de admiração e de reverência sempre nova e crescente, quanto mais frequente e longamente o pensamento nelas se detém: o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim” (KANT, 2002, p. 19).

Ao se referir ao céu estrelado, Kant enfatiza o ultrapassar limites e fronteiras, demonstrando que o destino do homem é infinito. Esse aspecto rompe também com as barreiras do iluminismo, trazendo à tona sua tendência ao romantismo. E, ao se referir à “lei moral dentro de mim”, ele afirma que a moralidade parte de seu “eu invisível”, de sua personalidade, conforme nos indica Reale e Antiseri (2009).



Para aprofundar seus conhecimentos sobre a trajetória do pensamento filosófico até às ideias de Immanuel Kant, assista ao vídeo a seguir:

LUIZ, Eduardo. **Immanuel Kant**: Prof. Antônio Joaquim Severino. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WILVrmTQQwkg>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

Sem medo de errar

Nesta seção, você conheceu um pouco sobre Immanuel Kant, que marcou a trajetória do pensamento filósofo num momento em que as ideias iluministas não estavam mais fortemente presentes, uma vez que, no contexto alemão, havia um atraso com relação aos aspectos políticos e econômicos e, conseqüentemente, no pensamento filosófico.

A partir das influências que recebera, em especial do contato com as obras de David Hume e de Jean-Jacques Rousseau, Kant elaborou uma síntese entre o racionalismo e o empirismo, resultando em uma postura pautada no criticismo que, por muitos críticos, fora interpretada como uma forma de idealismo. Herdou de Rousseau, também, uma tendência romântica, que pode ser claramente encontrada ao apontar o infinito como destino do homem. Infinito este que se encontrava presente em muitas literaturas do Romantismo. Nessa perspectiva, ele acabou rompendo com as barreiras do Iluminismo.

Você percebeu que Kant se preocupou com a moralidade e, também, com a autonomia de pensamento? Para ele, a condição prioritária para um indivíduo sair do estado de menoridade – aquele em que seu pensamento encontra-se tutelado por outrem – é a liberdade de ideias, de pensamento, necessária para se alcançar a autonomia.

O pensador relacionou a autonomia com a lei moral, que consiste no “dever” dos homens, mas um dever enquanto imperativo categórico, ou seja, sem um fim em si. Nesse sentido, não há nenhum tipo de inclinação para impulsos sensíveis, mas o predomínio da razão pura.

Em meio à filosofia kantiana, encontramos uma preocupação com a educação como necessária para que o homem desenvolva suas potencialidades e, com isso, o exercício pleno de sua liberdade. Nessa vertente, a finalidade educacional consiste na perfeição moral, da qual estamos longe, porém em uma constante busca, já que ela é a responsável por uma sociedade mais humana, sem falsa felicidade escondida por detrás do conforto ou do bem-estar.

Kant discordava dos pensadores que acreditavam em ideias inatas, posteriores à experiência. Mas, segundo ele, havia uma estrutura essencial do conhecimento – o chamado “conhecimento *a priori*” – que não era resultado de nenhuma experiência. A filosofia, rainha entre as ciências humanas, era a responsável por esse conhecimento *a priori*, essencial.

Note que a filosofia novamente sofreu uma transformação de ideias, mas não de maneira brusca, já que a influência de pensadores anteriores também se faz presente no pensamento de Kant. Por meio das contribuições desse pensador alemão, você pôde perceber o esforço por um pensamento autônomo, livre e capaz de tecer críticas em detrimento de um estado de conformação.

Avançando na prática

O aprisionamento das ideias na sociedade atual

Descrição da situação-problema

Kant destaca a importância do pensamento autônomo, aquele capaz de criticar e se posicionar sem a tutela de outros. Aponta também a importância de fazer uso da razão publicamente, de modo a expor ideias e demonstrar posicionamentos em meio ao contexto social e às várias imposições. Mas, quando se trata de uma esfera privada, esse pensador coloca que uma mente esclarecida não provoca o caos, mas sabe fazer o que lhe cabe sem prejudicar o processo de esclarecimento.

Pensando nisso, você acredita que hoje vivemos um aprisionamento de ideias, em especial as compartilhadas por redes sociais, o qual, de certa forma, nos coloca de maneira pronta uma ideia já formada?

Resolução da situação-problema

A sociedade atual vivencia hoje um estado de claustrofobia social, filmada, vigiada e julgada a todo momento. As redes sociais corroboram com que essa situação se generalize, e, conseqüentemente, há uma avalanche de ideias pré-formadas que são disparadas e compartilhadas por milhões de pessoas que pouco ou nada conhecem sobre determinado assunto, mas que se sentem inseridas por poderem opinar, de alguma forma, nos assuntos em alta.

Essa situação demonstra a presença de um pensamento tutelado por uma minoria que detém o domínio das ideias e a aprovação das massas. O próprio sistema capitalista acaba por tutelar os indivíduos, inibindo o pensamento e favorecendo uma padronização de ideias. Nesse sentido, é preciso enfatizar a necessidade, colocada por Kant, de uma liberdade capaz de proporcionar um pensamento autônomo e que não se incline aos conceitos e posições já enquadradas.

Faça valer a pena

1. “Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro”. (KANT, 1985, p. 100)

Com base no trecho anterior e em seus estudos sobre o pensamento de Immanuel Kant, pode-se dizer que:

a) Para esse pensador, o esclarecimento acontece quando uma pessoa conclui seu processo de formação, de modo que passa a dominar o conhecimento a respeito de determinados assuntos.

b) Para esse pensador, nota-se a falta de esclarecimento quando o indivíduo não frequentou nenhum tipo de instituição escolar, o que não fornece capital cultural para que ele reflita com autonomia.

c) Para esse pensador, a falta de esclarecimento é algo que está relacionado à falta de coragem do indivíduo ou ainda à preguiça. Muitas pessoas permanecem na condição de “menores”, simplesmente porque é mais cômodo permanecer nessa condição, uma vez que não carece de esforços.

d) Esse pensador atribuiu o título de esclarecido ao homem em seu estado mais próximo da natureza, antes de ser corrompido pelo contato com a sociedade civil.

e) O esclarecimento constituiu-se em um imperativo categórico, pois trata-se de um dever de todos, independentemente de qualquer questão moral.

2. “É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes do meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito da minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis”. (KANT, 1985, p. 100)

Com base no trecho acima e em seus conhecimentos sobre Kant, assinale a alternativa correta:

a) O indivíduo em estado de menoridade é aquele que possui um pensamento aprisionado à tutela de alguém, não conseguindo, portanto, apresentar autonomia.

b) O contrário do estado de menoridade é a formação escolar.

c) É preciso o ensino da retórica para sair desse comodismo e deixar de ser “menor”.

d) As pessoas acomodaram-se na condição de acríticas, pois preferem pagar para que outros realizem o trabalho de pensar. Porém isso é uma condição exclusiva das classes dominantes.

e) É cômodo ser menor, porque há pessoas que se encarregam de todos os serviços, o que torna essa vida bastante agradável e a distância de preconceitos e ideias pré-formuladas.

3. “Ouço, agora, porém, excluir de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! [...] Eis aqui, por toda parte, a limitação da liberdade”. (KANT, 1985, p. 103)

No trecho anterior, Kant demonstra sua preocupação com o incentivo ao “não uso” do raciocínio, do pensamento. Aponta também a limitação da liberdade em todas as esferas da sociedade. Levando em consideração essa preocupação kantiana, assinale a alternativa correta:

a) Para Kant, o homem deve permanecer sem raciocinar, evitando grandes esforços que podem prejudicar sua mente.

b) Kant aponta como solução para essa falta de estímulo a reflexão a partir de um método, seguindo os passos para se chegar a um conhecimento científico.

- c) O filósofo Kant propõe um raciocínio indutivo, de modo que sua filosofia seja feita por conclusões fundamentadas na observação.
- d) Para Kant, a condição prioritária para um pensamento autônomo é a liberdade, necessária para que se desenvolva a crítica e se alcance o esclarecimento.
- e) Kant quer demonstrar que o pensamento não é estimulado socialmente, pois há uma tendência ao caos social.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- CAMBI, Franco. Santo Agostinho: o mestre da pedagogia cristã. In: _____. **História da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHÂTELET, François. **História da Filosofia**: de Galileu a J.-J. Rousseau. v. 2. Tradução de Alexandre Gaspar, Maria Helena Couto Lopes e Nina Constante Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- DESCARTES, René. **Meditações**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- _____. **Discurso do Método**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- FRANCK, Richard; ROSS, George MacDonald. Descartes e Malebranche. In: BRUNIN, N.; TSUÍ-JAMES, E. P. (Orgs.). **Compêndio de Filosofia**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História Essencial da Filosofia**. v. 3. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- GAUKROGER, Stephen Bacon. In: BRUNIN, N.; TSUÍ-JAMES, E. P. (Orgs.). **Compêndio de Filosofia**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Edição Bilingue. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- _____. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Alexandria Editores, 2003.
- NUNES, César Aparecido. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1987.
- OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa?. **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano IV, n. 6, p. 55-78, Vitória da Conquista, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3917/pdf_156>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

PAIVA, Wilson Alves de. O Emílio e a formação do cidadão do mundo moderno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. v. 4. São Paulo: Paulus, 1990.

_____. **História da Filosofia**: de Spinoza a Kant. v. 4. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Wilson Lousada. São Paulo: José Olympio, 1948.

_____. **Emílio, ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973a.

_____. O contrato social. In:_____. **Os pensadores**. Tradução de Lourdes Santos Machado. v. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1973b.

_____. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas, discursos sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens. Tradução de Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores; v. 6)

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

VIEIRA, Roney Wagner. A autonomia kantiana à luz do conceito de emancipação de Theodor Adorno. In: ZUIN, Antônio A.; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; FRANCO, Renato. (Orgs.). **Teoria Crítica no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Nankin, 2016.

Teorias dialéticas, educação e sociedade

Convite ao estudo

Nesta unidade, você será convidado a conhecer as teorias dialéticas em meio à trajetória do pensamento filosófico. Marcando ainda mais o movimento existente nas tendências filosóficas, agora a busca pelas contradições imanentes ao objeto é trazida à tona. Embora a dialética já estivesse presente em alguns aspectos de pensadores de momentos anteriores, agora ela se consagra como forma de pensar o conhecimento filosoficamente.

O método científico e o debate entre empirismo e racionalismo marcaram um momento de bastante efervescência filosófica. Mas essas concepções também sofreram mudanças como passar do tempo, chegando a um momento em que o debate, a contradição e a reconciliação com o objeto configuram uma tendência cujo olhar se volta para a argumentação e a própria crise de se pensar o conhecimento em meio aos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Ao pensar a dialética como uma forma de contrapor síntese e antítese, na busca de uma forma mais elaborada do pensamento, Hegel se destacou por trazer para a filosofia o aspecto histórico, promovendo uma aproximação entre o idealismo e a história, distanciando-se, assim, da filosofia kantiana. Esse renomado pensador, que marcou a filosofia alemã, trouxe contribuições para se pensar uma concepção de educação com base na busca pela autonomia de cada sujeito, distante da transmissão ou recepção de conteúdo.

Adiante, você conhecerá a passagem do idealismo para o aspecto materialista, por meio das contribuições de Karl Marx, que se destacou por pensar a filosofia e a sociedade. Ao abordar

uma análise crítica e dialética do capitalismo, o pensador utiliza o materialismo histórico para compreender que a consciência humana é determinada pela realidade social, que abarca os meios de produção. Partindo desses pressupostos, esse pensador teceu considerações sobre o fetiche da mercadoria: o trabalho e a alienação.

Por fim, e levantando uma crítica imanente à filosofia idealista, bem como uma releitura do materialismo, encontramos os escritos de Theodor Adorno e dos pensadores da Escola de Frankfurt. A partir de uma Teoria Crítica da Sociedade, esses pensadores o levarão a pensar os aspectos que marcaram o capitalismo tardio, apontando para um olhar crítico do progresso técnico como uma irrefreável maldição do homem. É o que se configura como foco da dialética do esclarecimento, que ressalta a utilização do saber humano para a construção de elementos da destruição da própria vida.

Agora você está convidado a conhecer, compreender e refletir sobre as teorias dialéticas, a educação e a sociedade e suas possíveis contribuições para a trajetória da Filosofia da Educação.

Bons estudos!

Seção 3.1

Entre o idealismo e a dialética

Diálogo aberto

Na última seção, você estudou as contribuições de Immanuel Kant, pensador do movimento iluminista que refletia também aspectos do Romantismo. Agora, você conhecerá as ideias de um pensador que marcou a filosofia por meio de sua teoria dialética e idealista: Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Hegel nasceu na Alemanha, mais precisamente em um momento em que esse território vivenciava uma situação bastante delicada. Enquanto se via as marcas da Revolução Francesa e a superação da monarquia absoluta em alguns locais, a Alemanha apenas se mantinha no plano das ideias, de modo que ainda tinha na razão seu pressuposto de liberdade, sem ser, contudo, um movimento revolucionário para além da filosofia.

Nesse sentido, Hegel foi considerado um dos últimos grandes expoentes do idealismo alemão, justamente por considerar a razão como um refúgio. Sua filosofia traz à tona uma preocupação com a história, o sujeito e a totalidade. Aliás, para compreender suas ideias, é preciso antes ter conhecido o pensamento de Kant, uma vez que Hegel – embora também seja leitor de Kant – se utiliza de algumas críticas às concepções kantianas para dar mais sentido ao seu próprio pensamento, na tentativa de superar os “erros” de uma filosofia que apontava a razão como finita.

Hegel foi, também, um representante da dialética, pois seu pensamento propõe a reflexão dos conceitos por meio de uma contraposição de ideias, na busca por uma síntese que mais se aproxime da verdade absoluta. A forte presença de seu conceito de dialética fez com que ela fosse considerada como uma espécie de “método filosófico”, não como os métodos anteriores, mas como uma concepção do real.

Esse pensador alemão demonstrou grande preocupação com o sujeito e o espírito e, nesse sentido, sua concepção de filosofia e de educação se voltaram ao indivíduo, na busca por uma sociedade organizada. Partindo dessas ideias, vamos estudar mais sobre esse pensador?

Embora não tenha se dedicado à problematizar a educação, Hegel também traz indícios de questões pedagógicas. Quais seriam, então, suas contribuições para a educação? Como esse filósofo pensa o sujeito? O que seria uma sociedade organizada? Qual a tarefa da filosofia em seu pensamento? Em que consiste a dialética e o idealismo na teoria de Hegel?

Por meio de um estudo dessa primeira seção das teorias dialéticas, você poderá compreender esses questionamentos e refletir sobre o pensamento hegeliano, bastante importante para a Filosofia da Educação.

Não pode faltar

Hegel: idealismo e dialética

Nos estudos anteriores, você conheceu como se deu o movimento do Iluminismo na França, Inglaterra e toda sua influência, se estendendo até a Alemanha e outros locais da Europa. A partir desse movimento, a busca pela explicação racional de tudo acabou se tornando uma prática comum e uma tradição racionalista marcou todo o pensamento ocidental.

No final do século XVIII para o século XIX, a Alemanha estava em uma situação bastante delicada. Enquanto a França vivenciava a Revolução Francesa e o fim da monarquia absoluta, a Alemanha tinha uma cultura mais "idealista", se ocupando com o plano das ideias e não com a condição da sociedade. A filosofia clássica alemã se preocupava com os interesses de liberdade dos indivíduos em resposta às influências advindas da França, porém sem as condições de revolução social.

Para alguns pensadores posteriores, como Herbert Marcuse (1898-1979), as ideias de Hegel constituíram a última expressão do idealismo alemão, que buscava no pensamento e no plano das ideias "o refúgio

da razão e da liberdade” (MARCUSE apud ARANTES, 1999, p. 6).

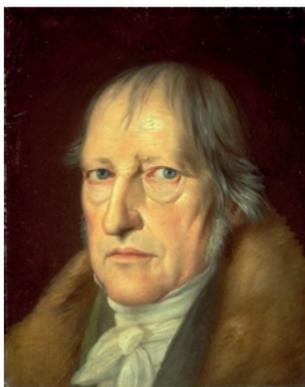
É importante que você compreenda que o idealismo, de maneira geral, é tido na história da filosofia como diferentes correntes de pensamento ou perspectivas que se aproximam por buscar uma interpretação da realidade do mundo exterior em função do mundo interior, espiritual ou mesmo subjetivo do indivíduo. A concepção de sujeito também ganhou diferentes visões no decorrer da história da Filosofia e, em Hegel, o sujeito consiste no espírito absoluto, na totalidade. Esse espírito hegeliano indica a atividade do “eu” enquanto sujeito, como um espírito do mundo. Além disso, a realidade está em constante movimento e mudança e, por isso, o sujeito também deve ser compreendido em meio a um processo dinâmico: a história.

O século XIX é, na Filosofia, o grande século da descoberta da História ou da historicidade do homem, da sociedade, das ciências e das artes. É particularmente com o filósofo alemão Hegel que se afirma que a História é o modo de ser da razão e da verdade, o modo de ser dos seres humanos e que, portanto, somos seres históricos (CHAUI, 2000, p. 59)



Agora você conhecerá, então, quem foi Hegel e as marcas deixadas pelo seu pensamento na trajetória filosófica, além das contribuições de sua teoria dialética para reflexões sobre o processo educacional do indivíduo.

Figura 3.1 | Hegel



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Hegel_portrait_by_Schlesinger_1831.jpg>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu no dia 27 de agosto de 1770, em Stuttgart. Seu pai era Georg-Ludwig, chefe de uma chancelaria e, sua mãe, Maria Magdalena. Kursou o ginásio local e, em 1788, entrou para o seminário de teologia protestante de Tübingen.

De acordo com Arantes (1999), todos os alunos que frequentavam essa universidade tinham uma grande preocupação com a miséria do Reich, o que era oposto aos pressupostos humanistas do imperador Frederico Guilherme II. Esse imperador tentou levar os ideais iluministas para as escolas e universidades e, dentre aqueles que se entusiasmaram com a ideia de liberdade e dignidade do homem, estava Hegel.

Em 1790, Hegel obteve o título de *magister philosophiae* e, após três anos, mesmo com êxito em exames finais, renunciou à profissão de pastor por falta de vocação. Trabalhou então como preceptor em Berna, onde dedicou-se à literatura, mudando-se para Frankfurt, onde morou até 1800.

Com a morte de seu pai, em 1799, Hegel recebeu uma pequena herança e mudou-se para Jena, onde, em 1801, se tornou livre-docente na universidade com a tese *As órbitas dos Planetas*. Em 1806, Hegel se impressionou com a forma como o imperador Napoleão anexou Jena e, em 1807, em meio ao início das reformas na Alemanha, escreveu *A Fenomenologia do Espírito*, que trouxe à tona suas reflexões sobre o problema político – foco de seus estudos e preocupações – sendo, portanto, sua primeira preocupação com a história.

Em 1808, passou a dar aulas no Liceu Nuremberg e, mais tarde, assumiu sua direção. Entre 1812 e 1813 escreveu *Ciência da Lógica*, obra dividida em duas partes. Em 1816, tornou-se professor titular com a cadeira de filosofia da Universidade de Heidelberg e, em 1818, foi indicado para tal posição na Universidade de Berlim, ápice de sua carreira universitária. Escreveu várias obras em meio a isso – dentre elas, *Princípios da Filosofia do Direito*, criticada posteriormente por Marx – e, em 1829, tornou-se reitor dessa universidade. Faleceu de cólera dois anos depois. Vale dizer que Hegel trazia em seu pensamento a influência de toda a tradição filosófica ocidental, a começar por Descartes, na tentativa de uma reconciliação de ideias.

Segundo Arantes (1999), os idealistas alemães não concebiam a unidade e a universalidade como resultados de um saber puramente

empírico, pois, assim, o homem se mantém preso àquilo que é dado e na ordem existente das coisas. Note que, para os idealistas, o espírito – eterno e infinito – antecede à matéria e, por isso, o conhecimento não atinge “a coisa em si”, já que a matéria não pode ser penetrada pelo conhecimento, conforme nos esclarece Aranha (2009). O mundo, portanto, não é cognoscível.

Sendo assim, Hegel defende a razão como verdadeira realidade:

Para ele, enquanto as coisas-em-si estiverem fora do alcance da razão, estar-se-ia para sempre condenado à frustração. O papel da filosofia, nesse período de desintegração geral, deveria ser o de evidenciar o princípio que restauraria a perdida unidade e totalidade: “A necessidade da filosofia surge quando o poder da unificação desapareceu da vida dos homens, e quando as contraposições perderam sua relação e sua integração vivas”. Assim, a forma da realidade, para Hegel, é a razão, onde todas as contradições sujeito-objeto se integram, constituindo, desse modo, uma unidade e uma universalidade genuínas. (ARANTES, 1999, p. 9)

É importante que você compreenda que, para Hegel, cada sujeito é fruto de seu tempo e a filosofia é o pensamento de cada tempo. Ela expressa a realidade, o que produziu no domínio do espírito e, portanto, não cabe a ela dizer o que o mundo deve fazer, mas tomar consciência das coisas já realizadas. Assim, Arantes (1999) indica que, para que um conteúdo da realidade seja verdadeiro, ele tem que estar no próprio interior do indivíduo, em uma reconciliação entre a filosofia e a verdade. O mundo dos fatos deve ser trazido à razão, e a formação dos conceitos parte de uma abstração da realidade, para que se chegue à sua essência. A essa formação do conceito Hegel denomina dialética.

A mais alta dialética do conceito é produzir e conceber a determinação, não como oposição e limite simplesmente, mas compreender e produzir por si mesma o conteúdo e o resultado positivos, na medida em que, mediante esse processo, unicamente ela é desenvolvimento e progresso imanente. Essa dialética não é senão a alma própria do conteúdo, que faz brotar, organizadamente, seus ramos e seus frutos. (HEGEL apud ARANTES, 1999, p. 15)

De acordo com as ideias de Hegel, para que um sistema filosófico seja legítimo, ele precisa levar em consideração o lado positivo e negativo do objetivo, ocorrendo, dialeticamente, uma síntese dessa contradição e surgindo novamente a verdade. Pode-se dizer que essa dialética era uma espécie de “método filosófico”, a única forma de se chegar à verdade absoluta, garantindo cientificidade à filosofia.

De acordo com o Reale e Antiseri (2005, p. 100), a essência da dialética consiste no movimento e, mais especificamente, em um momento circular ou espiral que possui um ritmo tríade, já que se baseia em três momentos:

- **1º momento:** trata-se da tese, um momento abstrato, no qual o conceito encontra-se determinado, finito. Aqui “a ideia em si” equivale, de maneira errada, como definitiva.
- **2º momento:** consiste no momento dialético, negativamente racional, já que se trata da antítese, que emerge para remover a rigidez do pensamento finito e contrastá-lo.
- **3º momento:** a síntese. Para Hegel, esse é o momento especulativo, racionalmente positivo, pois dele surge uma síntese positiva desses opostos, culminando em uma totalidade concreta.



Assimile

Você aprendeu que a filosofia de Hegel se fundamenta na dialética. Sendo assim, é importante que você compreenda que a ideia de dialética consiste em um “método filosófico” com base na relação TESE – ANTÍTESE – SÍNTESE. Não se trata de um método sistematizado como aquele de Descartes ou de Bacon e, sim, uma forma de conceber o real.

Para Hegel, toda tese (ideia em debate) gera uma antítese – ideia contraditória e essência da dialética. Dessa contraposição origina-se uma nova ideia: a síntese entre ambas. Essa nova ideia (oriunda da síntese) dá origem a um novo ciclo, que passa a se constituir como tese, havendo uma antítese, que resultará em mais uma síntese e assim sucessivamente. Essa dialética da razão vai gerando ideias mais complexas e, com isso, tem-se um processo que consiste na história e na busca pela verdade absoluta.

É importante que você perceba que a dialética hegeliana sai de um momento negativo, com base na percepção de uma lacuna do conceito, ao apontar uma contraposição de ideias (tese e antítese) para um momento especulativo, em que a razão capta o positivo que emerge dessa síntese dos opostos e se mostra como totalidade concreta.

De acordo com Salvadori (2010), essa lacuna é o que evidencia a necessidade de uma síntese mais completa, que contempla o momento positivo da dialética, pois há, de fato, uma superação de um intelecto enrijecido culminando na síntese desses opostos em um constante movimento. Para Reale e Antiseri (2005), a dialética em Hegel consiste nesse movimento. Pode-se dizer que ela realiza um **movimento em espiral**, marcado pela tese, antítese e síntese.

Note também que, para compreender Hegel, é necessário perceber que o idealismo está fortemente presente em suas ideias e que se mostrará oposto às ideias materialistas de filósofos posteriores, cuja ênfase centrará na matéria. O idealismo remete a existência ao espírito, antecedendo, portanto, aos aspectos materiais. Segundo Aranha (2009), o idealismo se difere do materialismo, pois, para os idealistas, tudo o que ocorre no universo decorre do espírito. Toda a força criadora que move o mundo também advém do espírito ou de forças imateriais. Dessa forma, tem-se a vida espiritual como determinante da vida material dos indivíduos.

Filosofia, razão e indivíduo: influências da crítica de Kant no pensamento hegeliano

Hegel foi leitor de Kant e dá a este o mérito de centrar no sujeito a busca pela compreensão do conhecimento e da realidade. No entanto, alguns elementos demonstraram tendências divergentes entre eles. De maneira geral, Kant e Hegel fazem parte da filosofia instaurada por Bacon, mas pode-se dizer que a razão se manifesta de maneira distinta para ambos. “Hegel criticou o inatismo, o empirismo e o kantismo. A todos endereçou a mesma crítica, qual seja, a de não haverem compreendido o que há de mais fundamental e de mais essencial à razão: a razão é histórica” (CHAUI, 2000, p. 98).

De acordo com Chauí (2000), Hegel criticava o fato de a verdade e a razão serem consideradas como atemporais, característica típica dos pensamentos filosóficos anteriores, que consideravam como

verdadeiras e racionais somente as ideias eternas, imutáveis, que poderiam ser aplicadas em qualquer realidade. Para a autora, Hegel não se referia a uma razão relativa, com variáveis em função da realidade de hoje ou de ontem. Para ele, a mudança e as transformações racionais constituem obras da própria razão. Segundo as ideias hegelianas, a razão não está contida na história, mas ela é a própria história em sua totalidade, infinita. É a razão que “dá sentido ao tempo” (CHAUI, 2000, p. 99).

Perceba que essa distinta concepção de razão está presente no pensamento de Hegel, que utiliza as críticas a Kant para organizar sua própria filosofia. Para Kant, a busca pela resposta do conhecimento acabava por impor limites à razão, pois, de certa maneira, ele queria saber até que ponto a atividade racional do homem podia produzir conhecimento. Já Hegel aponta que a tarefa da filosofia consiste em dar sentido ao tempo e a tudo que ocorre ao nosso redor racionalmente, que é fruto do espírito e que, portanto, não pode conceber a razão como finita.

Novelli (2005) aponta que Hegel concebe a filosofia como algo que exige um esforço reflexivo e analítico, estando livre dos interesses materiais incessantes. Ela se manifesta a partir de sua inserção na história e em tudo que ocorre, como uma crítica ao real, um repensar e indagar essa realidade.



Pensar é o ir-para-dentro-de-si do espírito e, assim, transformar em objeto o que ele é enquanto intuí; é o recolher-se em si e, deste modo, separar-se de si. [...]. Eis o que constitui o trabalho infinito do espírito: retirar-se da sua existência imediata, da vida natural feliz, para a noite e a solidão da autoconsciência e, a partir da sua força e poder, reconstruir pensando a realidade efetiva e a intuição dele separadas. A partir da natureza da coisa, esclarece-se que justamente a vida natural imediata constitui o contrário do que seria a filosofia, um reino da inteligência, uma transparência da natureza para o pensamento. Semelhante discernimento não se constitui assim tão facilmente para o espírito. A filosofia não é um sonambulismo, é

antes a consciência mais desperta, e o seu despertar sucessivo é justamente a elevação de si mesmo para lá dos estados da unidade imediata com a natureza uma elevação e um trabalho que, enquanto diferença incessante de si em relação a si, para suscitar de novo a unidade mediante a atividade do pensamento, incidem no decurso de uma época e, claro está, de um longo tempo. (HEGEL, 1991, p.52)

Note que Hegel formulou algumas de suas ideias partindo da crítica que fez às ideias de Kant. Buscou demonstrar em seu pensamento filosófico o sujeito enquanto aquele que está imerso na história e que, portanto, não é concebido sem ela.



Exemplificando

Você percebeu que havia uma distinção na concepção de sujeito de Kant e Hegel?

Hegel teceu críticas às ideias de Kant, pois, para ele, o erro do pensador foi não considerar o sujeito em meio a uma imersão na história. Veja alguns exemplos de ideias distintas entre eles:

Kant pode ser considerado dualista, pois pensa separadamente o finito e o infinito, o fenômeno e o número, o ser e o pensar. Dessa forma, em sua concepção, não é possível conhecer o absoluto, ou seja, a realidade como uma verdade absoluta. Em contrapartida, o pensamento de Hegel não se mostra dualista, pois, para ele, não há distinção entre ser e pensar, finito e infinito e, por isso, é possível conhecer o absoluto, a totalidade.

Para Hegel, a realidade consiste no sujeito, no espírito. E esse espírito é infinito. Sendo assim, concebe essa realidade como algo em movimento, um movimento dialético, e enfatiza a importância de todas as partes para se alcançar o todo absoluto.

Kant apontou ainda a filosofia como ciência abstrata e, para Hegel, ela é dinâmica. A filosofia, nessa perspectiva, busca a formação de novos conceitos oriundos da contradição que emerge das ideias.

Novelli (2008) aponta ainda que Kant foi um pensador que se deixou levar pelos acontecimentos de sua época, buscando pensar em reações. Já Hegel, tentou explicar os acontecimentos que estavam à sua volta.



A história da humanidade, para Hegel, é a história de seu convencimento sobre a liberdade, através das manifestações concretas nas instituições e organizações sociais. A tarefa de realização da liberdade é atividade de todos os indivíduos que se afirmam na existência em sociedade. Indivíduo e sociedade coexistem em relação de organicidade, isto é, sem que um se sobreponha ou se antecipe ao outro. É na sociedade que o indivíduo se reconhece como tal e, é por esse reconhecimento, que a sociedade se confirma. (NOVELLI, 2008, p. 115)

Para Hegel, a liberdade está relacionada com aquilo que se faz levando em consideração o outro, é um agir consciente, superando as dualidades interior-exterior, eu-tu e, com isso, se alcança o ponto mais importante na filosofia hegeliana, a totalidade. Essa sociedade organizada e a busca pelo “desenvolvimento da consciência da liberdade” consistem nas questões que marcam sua obra *A fenomenologia do espírito*.



Refleta

Como você viu, para Hegel, Kant errou não pensando no sujeito imerso na história. Em outras palavras, o pensamento hegeliano só compreende o significado da “peça” quando analisada como parte do “jogo” todo. Além disso, ele também aponta que não se pode relacionar o desenvolvimento do indivíduo como uma fábrica em que se coloca a matéria-prima e ela já sai moldada como um conhecimento. Para esse pensador da filosofia moderna, todo o movimento oriundo do desenvolvimento do espírito, consiste na história.

Levando em consideração esse pressuposto, você acredita ser possível analisar as pessoas sem levar em consideração a história?

Hegel e a educação

Para que você possa compreender a importância das ideias de Hegel para a educação, Aranha (2009) enfatiza o fato de que, para esse pensador, nenhum conceito pode ser examinado ou refletido por si só, mas sempre a partir de sua antítese. A dialética hegeliana está associada a um sujeito em constante mudança, uma “mudança pela contradição” (ARANHA, 2009, p. 184). De acordo com a autora, essa concepção e noção de que a razão é histórica, construída no decorrer do tempo, aponta para uma “filosofia do devir”, de um ser em movimento e em meio às mudanças constantes.

Essa ideia de movimento dialético do ser traz à tona a necessidade de uma nova lógica que sustente o processo dinâmico da realidade. Hegel então, ao pensar num ser em constante mudança e no movimento de contradição dos conceitos, propõe o que ele chamou de **lógica dialética**, distinta da lógica formal estática, presente no pensamento de Aristóteles e cujo objetivo era encontrar a verdade a partir de princípios de identidade (e não da contradição), aproximando diferenças e semelhanças para validar argumentos.

A lógica de Hegel, portanto, não é um puro *organom*, um puro “instrumento” ou “método” no sentido em que a lógica formal o era. Todavia, também não é uma lógica transcendental em sentido kantiano, uma vez que esta se move no âmbito de uma forma de fenomenismo (ainda que transcendental). A lógica é proposta por Hegel em sentido “especulativo”, ou seja, como uma lógica que chega às verdades últimas. Pode-se dizer que a lógica de Hegel é o estudo da *estrutura do inteiro* [...] (REALE; ANTISERI, 2005, p. 117)

A lógica dialética de Hegel abarca a contradição e o movimento. Aranha (2009) ainda aponta que essa dialética hegeliana se estende ao seu conceito de história que, para esse filósofo, também é dialético, já que se trata não de um amontoado de fatos, mas de um processo de contradições dialéticas que conduzem ao conhecimento do espírito do mundo. Para a autora, o espírito em Hegel “é uma atividade da consciência que se manifesta no tempo” (ARANHA, 2009, p. 185). A

partir dessa ideia, pode-se distinguir três momentos desse espírito, a saber: o espírito subjetivo – o ser individual, das emoções e dos desejos; o espírito objetivo – oposto ao primeiro, já que se trata de uma manifestação da vontade coletiva a partir da moral, da política e da cultura; e, por fim, o espírito absoluto – que consiste na superação do espírito objetivo e na síntese final, quando o espírito atinge sua consciência absoluta. Aranha (2009) destaca o espírito absoluto como a filosofia, a totalidade, aquela que emerge da superação da contradição no movimento dialético.



Ao explicar o movimento gerador da realidade, Hegel desenvolve uma dialética *idealista*: a racionalidade não é mais um modelo a se aplicar, mas é o próprio tecido do real e do pensamento. Na Filosofia do Direito, Hegel diz que o mundo é a manifestação da ideia: “o real é racional e o racional é real”. A verdade, nesse caso, deixa de ser um fato para ser um resultado do desenvolvimento do espírito. (ARANHA, 2009, p. 186)

Note que, a partir disso, a razão origina-se quando, por meio do processo dialético, a consciência passa a ter “a certeza de ser toda a realidade”, conforme nos aponta Aranha (2009, p. 186). Assim, pode-se dizer que, em Hegel, tudo o que existe parte de um processo.



Essa maneira de pensar é um idealismo porque os seres humanos pensam sobre si mesmos, mas também sobre a natureza, que inicialmente surge como um “outro”, diferente de mim, o que é superado quando ela é “idealizada” pela razão (ARANHA, 2009, p. 186).

Você notou que a dialética e o idealismo são conceitos fundamentais para a compreensão do pensamento de Hegel?

Novelli (2001), ao se referir à importância de Hegel para a educação, apontou que ele “dialetrizou” a educação. O pensador considera que o homem é a história e, como a história não se faz sozinha, ele passa a representar a humanidade e, com isso, sua educação é aquela que ocorre de acordo com o seu povo. Assim, a educação não consiste

em um processo passivo, e a formação é o que o homem faz na sua condição de humanidade. Ela é a possibilidade de o ser humano tornar-se autônomo, senhor de si em meio à sociedade em que vive. Não se trata de uma transmissão, nem recepção de conteúdos.

É importante que você compreenda, também, que, para Hegel, a autonomia é uma conquista do indivíduo, que precisa renunciar suas particularidades e adequar-se à proposta da sociedade. "Portanto, a educação diz respeito à existência de indivíduos e de como estes vêm a ser individualidade coletivizada e coletividade individualizada" (NOVELLI, 2001, p. 6).

A formação do homem assemelha-se à formação do espírito e carece sempre de mediação, o que valoriza o papel do professor. Para ele, a educação não se deve apegar ao formalismo ou puramente a métodos, mas ressaltar a importância do conteúdo, fruto da ação humana e meio pelo qual o homem alcança a universalidade.

A pedagogia hegeliana remete muito mais a uma antropologia, ou seja, a compreensão do que é e como vem a ser o homem. O homem, em Hegel, é contínua passagem, contínuo vir-a-ser sempre filho de seu tempo, do que o precedeu e do que está por vir enquanto resultado de sua própria atividade. Certamente é dessa concepção de homem que se deve erguer toda uma proposta pedagógica que tão somente viabilize esse homem. Provavelmente por isso não se encontra em Hegel uma sistematização da questão pedagógica e talvez seja um exagero procurar remeter passagens da obra de Hegel à referida questão. No entanto, pode-se operar um esforço no sentido de pensar como a filosofia hegeliana apresenta contribuições à temática educacional. (NOVELLI, 2001, p. 7)



Pesquise mais

Para conhecer melhor a proposta educacional de Hegel, leia:

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de Educação em Hegel. **Interface**, v.

5, n. 9, Botucatu, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200005> Acesso em: 20 mar. 2017.

E para conhecer mais sobre a diferença entre lógica formal e lógica dialética, leia o capítulo 9 – Instrumentos do conhecimento – do livro a seguir:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

Sem medo de errar

Nesta seção, você conheceu o pensamento de Hegel, o último pensador do idealismo alemão. Além disso, viu que, enquanto se via em outros territórios a superação da monarquia absoluta e a influência da Revolução Francesa, a Alemanha permanecia apenas no plano das ideias e os pensadores ainda se ocupavam apenas com a razão como prática da liberdade. Hegel, inclusive, se refugiou na razão e na filosofia.

É importante que você considere as características do idealismo, marca essencial das ideias de Hegel, que explicava a existência por meio do espírito. Todo o movimento e os fenômenos do universo seriam criados ou gerados pela intervenção do espírito que antecede a matéria. A vida espiritual tornar-se-ia, pois, determinante dos aspectos materiais da sociedade, conforme esclarece Aranha (2009).

Hegel marcou a história do pensamento filosófico por meio do uso da dialética, que consistia na essência dos conceitos, partindo de uma ideia (tese), passando pela contradição do conceito em questão (antítese) e culminando em uma síntese, uma nova ideia que, posteriormente, tornar-se-ia tese novamente, em um contínuo movimento pela busca da totalidade, do absoluto. Para muitos historiadores, a dialética consistia em uma espécie de método filosófico desse pensador, porém não com o mesmo sentido dos métodos sistemáticos de Descartes ou de Bacon e, sim, como uma concepção do real.

Hegel apontava a dialética como um movimento, tal como um espiral, em que tese, antítese e síntese se fazem constantes e geram

a realidade. Para ele, a verdade não consistia em um fato, mas no desenvolvimento do espírito. Apontava, então, a tese como o momento abstrato, cujos conceitos eram determinados, definidos, finitos. A antítese, por sua vez, seria o momento dialético ou negativamente racional, capaz de tirar as amarras daquele pensamento que parecia finito e conduzir ao momento final do ritmo triádico da dialética hegeliana: a síntese. De acordo com Reale e Antiseri (2005), Hegel denominou a síntese como o momento especulativo da dialética, positivamente racional, já que, nele, a razão faz emergir o lado positivo da síntese dos opostos e se mostra como totalidade concreta.

É importante lembrar que, diante dessa concepção de conhecimento, Hegel propõe uma lógica dialética, distinta da lógica formal advinda do pensamento de Aristóteles. Enquanto a lógica formal se fundamentava em princípios de identidade e validação de argumentos, a lógica dialética hegeliana se pautava em contradições e se mostrava dinâmica.

Hegel apontava o sujeito como o espírito do mundo e, segundo ele, era impossível pensar o indivíduo sem considerá-lo imerso à história. Embora tenha sido leitor de Kant, criticou muitos pontos da filosofia kantiana. Além disso, desconsiderar a história como parte do sujeito foi um dos aspectos que indicou como uma falha de Kant.

Perceba que, de acordo com o pensamento de Hegel, não há como pensar o indivíduo e a história separadamente. Ele ainda aponta que o mundo todo é uma manifestação da razão e que, por isso, tudo que acontece nele pode ser explicado por um propósito maior. A razão, nesse sentido, seria infinita, uma vez que ela está impregnada no espírito do mundo.

A filosofia, de acordo com o pensamento hegeliano, consiste na compreensão da história e do pensamento e a razão, no movimento do mundo. O objetivo filosófico, nessa perspectiva, era compreender o absoluto, a realidade verdadeira que não ocorre fora da consciência e do indivíduo.

Em sua obra *A fenomenologia do espírito*, esse pensador ainda reflete sobre a consciência de liberdade, a busca pela autonomia e pelo conhecimento, enfatizando sempre a dialética nesse processo.

Embora não tenha se dedicado a escrever sobre a educação, Hegel apontou vários indícios da necessidade de um processo formativo para a conquista dessa autonomia e, para ele, a formação do sujeito é também a formação do espírito. Longe de consistir na recepção ou transmissão de conteúdos, para este pensador, a educação se dá à medida que o homem abdica de suas particularidades para vivenciar, de maneira autônoma, uma sociedade organizada.

Assim, notamos que Hegel deu continuidade ao movimento iniciado por Bacon de uma filosofia moderna. Marcando uma reflexão da sociedade e do indivíduo a partir de uma teoria dialética, contribuiu muito para a história da Filosofia da Educação.

Faça valer a pena

1. “Segundo Hegel, o único método em grau de garantir o conhecimento científico do absoluto, e de elevar assim a filosofia à ciência, é o método dialético, em virtude do qual a verdade pode finalmente receber a forma rigorosa do sistema da cientificidade. Ele se remete aqui à dialética clássica, conferindo movimento e dinamicidade às essências e aos conceitos universais que, já descobertos pelos antigos, haviam, contudo, permanecido com eles em uma espécie de repouso rígido, quase solidificados. O coração da dialética torna-se, assim, o movimento e precisamente o movimento circular ou em espiral, com ritmo triádico” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 99-100).

A dialética de Hegel propunha três momentos que, de acordo com o trecho anterior, marcavam o ritmo triádico. Assinale a alternativa que aponta esses momentos e suas características:

- a) A dialética hegeliana apontava um movimento com base na maiêutica.
- b) Os três momentos da dialética hegeliana consistiam na tese (momento abstrato e determinado), na antítese (momento dialético, negativo, com base na contradição) e, por fim, na síntese (racionalmente positivo, no qual há uma síntese dos opostos).
- c) Hegel aponta a tese e antítese, momentos positivos da razão e, por fim, a síntese, que traz a contradição e se mostra racionalmente negativa.
- d) Os três momentos da dialética constituem nas etapas que marcam o pensamento de Hegel: o idealismo, o materialismo e, por fim, a síntese entre eles.

e) Hegel coloca que a dialética deve sair de um conceito – momento inicial –, para passar por uma reelaboração e culminar na busca por novas perspectivas de pensamento teórico.

2. “A pedagogia hegeliana remete muito mais a uma antropologia, ou seja, à compreensão do que é e como vem a ser o homem. O homem, em Hegel, é contínua passagem, contínuo vir-a-ser sempre filho de seu tempo, do que o precedeu e do que está por vir enquanto resultado de sua própria atividade. Certamente é dessa concepção de homem que se deve erguer toda uma proposta pedagógica que tão somente viabilize esse homem. Provavelmente por isso não se encontra em Hegel uma sistematização da questão pedagógica e talvez seja um exagero procurar remeter passagens da obra de Hegel à referida questão. No entanto, pode-se operar um esforço no sentido de pensar como a filosofia hegeliana apresenta contribuições à temática educacional” (NOVELLI, 2001, p. 7).

O trecho anterior remete às ideias de Hegel sobre a educação. De acordo com ele, pode-se afirmar que:

a) A proposta de educação, para Hegel, está relacionada à sua concepção de sujeito e este só pode ser compreendido em meio à história.

b) A educação hegeliana é a antropologia, ou seja, o estudo do homem no centro de tudo, independentemente da concepção de sujeito que se tenha.

c) Hegel pensa a educação por meio da história, assim, sua proposta educacional consiste no ensino de História apenas.

d) Todas as obras de Hegel se referem à educação, pois ele sistematiza a questão pedagógica.

e) Não há em Hegel indícios de uma proposta educacional, tampouco sobre o sujeito.

3. “Ao explicar o movimento gerador da realidade, Hegel desenvolve uma dialética idealista: a racionalidade não é mais um modelo a se aplicar, mas é o próprio tecido do real e do pensamento. Na *Filosofia do Direito*, Hegel diz que o mundo é a manifestação da ideia: “o real é racional e o racional é real”. A verdade, nesse caso, deixa de ser um fato para ser um resultado do desenvolvimento do espírito” (ARANHA, 2009, p. 186).

De acordo com o texto anterior, e com seus conhecimentos sobre Hegel, assinale a resposta correta:

- a) A teoria de Hegel envolve o ensino da oratória.
- b) O pensamento de Hegel se baseia na dialética e no idealismo.
- c) Na Filosofia do Direito, Hegel nega a associação entre real e racional.
- d) Para Hegel, a verdade consiste em um fato.
- e) De acordo com Hegel, a filosofia é a ciência que estuda os espíritos.

Seção 3.2

A dialética e as bases materialistas, históricas e econômicas

Diálogo aberto

Na seção anterior, você conheceu mais sobre Hegel, um representante do idealismo, perspectiva que concebe a existência do espírito anterior à matéria. Agora, você conhecerá um renomado pensador que tratou de contrapor as ideias idealistas, por meio do materialismo histórico, segundo o qual há uma prevalência da matéria em detrimento do espírito.

Karl Marx realizou uma revolução nas ideias estabelecidas até então ao propor uma análise crítica e dialética do capitalismo. De acordo com o seu pensamento, a história da sociedade deve ser explicada por meio das bases materiais, econômicas, o que o levou a ser considerado um grande expoente não só da filosofia, mas da sociologia e da economia também. Esse pensador foi também um cientista político e se destacou por seus escritos acerca dos movimentos sociais.

Marx ressaltou o surgimento do capitalismo como grande reforço da polarização entre as classes sociais: os capitalistas (burgueses) – aqueles que detêm os meios de produção –, e o proletariado – que vende sua força de trabalho à burguesia. Em meio a essa relação, esse pensador ressaltou a exploração na busca por lucro e, desse pressuposto, trouxe à tona duas categorias de extrema importância em seu pensamento teórico: o trabalho e a alienação.

Embora não tenha se dedicado a pensar a educação como foco de seus estudos, Marx teceu considerações acerca do processo educacional tendo em vista que este consistia em uma forma de integração dos indivíduos ao meio social. Para ele, a educação pode ser usada como um instrumento de reprodução – comum em sua época – mas, também, pode ser utilizada como meio para emancipação. Vários pesquisadores usaram a perspectiva marxista para escrever

sobre a educação na sociedade contemporânea, o que corrobora o mérito de seu pensamento.

Vamos estudar mais sobre Karl Marx? Em que consistem as bases do pensamento marxista? Qual a diferença entre sua perspectiva materialista e o idealismo presente em Hegel? Quais as contribuições do marxismo para se pensar a educação?

Nesta seção, você conhecerá um pouco da ampla teoria que marcou de maneira revolucionária a história do pensamento filosófico.

Não pode faltar

O contexto social e a vida de Karl Marx

Nos estudos anteriores você viu que as Revoluções Francesa e Industrial em muito influenciaram os pensamentos filosóficos. Viu também que a Alemanha, embora tenha se mantido apenas no plano das ideias, sem, contudo, fazer revolução, também passou por certa efervescência filosófica em função dos movimentos sociopolíticos da Europa.

De acordo com Aranha (1993), no início do século XIX, as revoluções burguesas estavam ameaçadas pelas forças conservadoras, que buscavam restaurar o absolutismo e eliminar a burguesia. Mas tanto a burguesia quanto o proletariado – forças revolucionárias – não estavam satisfeitos com a situação política e econômica e, por isso, em 1830, movimentos liberais e nacionais se fizeram presentes inicialmente na França, se estendendo por alguns países, até a Alemanha. Em 1848, há uma explicitação da polaridade entre a burguesia e o proletariado, pois ambos buscavam seus próprios interesses por meio de movimentos revolucionários que se propagaram também rapidamente nos centros urbanos. Assim, nesse momento, consolidou-se o poder político da burguesia, além do surgimento da força política também do proletariado, culminando numa grande movimentação em banquetes oposicionistas – que discutiam as crises políticas – com o objetivo de lutar pelo fim da corrupção e do poder soberano.

Nesse contexto, Aranha (1993) aponta que a Alemanha ainda se encontrava dividida em diversos Estados e, somente após algumas guerras e táticas econômicas, é que ela se unificaria em 1871.

Foi, portanto, numa Alemanha agitada e cheia de problemas que surgiu o marxismo. Na verdade, essa obra é fruto não só de Karl Marx (1818-1883), mas também de seu amigo Friedrich Engels (1820-1895), que, além da colaboração ideológica, era industrial e pôde, por diversas vezes, ajudar Marx financeiramente nos momentos mais críticos (ARANHA, 1993, p. 240).



Marx e Engels também escreveram obras separadamente, mas, juntos, elaboraram o *Manifesto Comunista* (1848), que continha as principais ideias do comunismo – doutrina que busca a liberdade da classe proletária e o fim das propriedades privadas exclusivas dos detentores dos meios de produção. Ambos formularam seus pensamentos em meio a uma realidade social contrastante: de um lado as riquezas e o avanço técnico e, de outro, o trabalho submisso dos operários que vendiam sua força de trabalho, mas se encontravam cada vez mais empobrecidos. Aranha (1993) ainda destaca que, dentre outras leituras de economistas que influenciaram no marxismo, a filosofia de Hegel também esteve bastante presente, tanto no que se refere à dialética, quanto ao conceito de história.



Exemplificando

Perceba que o liberalismo e o socialismo utópico são defendidos por classes sociais opostas. Para que você compreenda a diferença entre a perspectiva do liberalismo e do socialismo utópico, algumas comparações se fazem necessárias como exemplo dessas correntes.

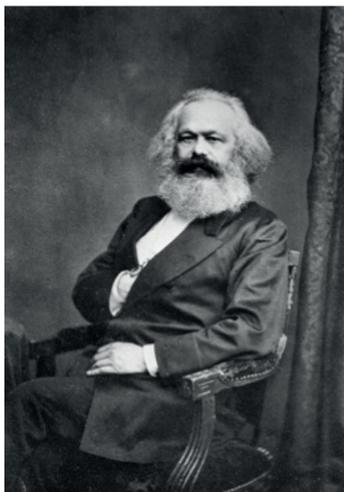
O liberalismo defende uma nova visão de liberdade econômica e política, posicionando-se à favor das doutrinas capitalistas, por exemplo, a questão da propriedade privada e a riqueza enquanto um benefício acessível a todos que trabalhassem. Com isso, defende que a pobreza é um fracasso pessoal de cada um e que, para alcançar uma mudança de vida, é necessária a colaboração com os patrões, para a tentativa de uma futura saída do estado de miséria. Dessa forma, trata-se de uma perspectiva que benéfica à burguesia.

Por outro lado, a corrente do socialismo utópico é contra os argumentos liberais que consideram a desigualdade econômica como algo natural.

Para os defensores do socialismo utópico, a desigualdade consiste em um problema social entre os seres humanos e, frente a isso, emerge uma crítica à lógica capitalista. Essa visão vai ao encontro das ideias do proletariado.

Agora você conhecerá um pouco da história de Marx, a origem e o desenvolvimento de seu pensamento.

Figura 3.2 | Karl Marx



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Karl Marx nasceu no dia 15 de maio de 1818, em Trier, na Alemanha. Era filho de judeus, sendo seu pai um advogado chamado Heinrich e, sua mãe, Henriette Pressburg, dona de casa. Marx realizou seus estudos secundários em Trier e foi para Bonn, também na Alemanha, estudar leis. Como não se interessou pelos estudos, seu pai o enviou para a severa Universidade de Berlim, em 1836, conforme nos aponta Reale e Antiseri (2005).

Ainda em 1836, noivou em segredo com uma jovem de família aristocrática de Trier, chamada Jenny von Westphalen, com quem se casou posteriormente, em 1843. Em Berlim, conheceu vários estudiosos e entrou para o clube de jovens intelectuais hegelianos, onde conheceu outros pesquisadores influentes da teologia e da história.

Em 1841, formou-se em filosofia e pensou em obter a livre-docência em Boon, onde seu amigo Bruno Bauer dava aulas de teologia. Mas Bruno foi afastado da universidade e, sem o seu apoio, Marx encerrou sua carreira acadêmica. Assim, tornou-se redator e, depois, redator-chefe do jornal *Gazeta Renana*, de burgueses radicais. Porém, em 1843, o jornal foi interditado.

Após ter estudado e conhecido pessoas influentes, Marx escreveu, ainda, em 1843, a *Crítica do Direito Público de Hegel*, cuja introdução foi publicada em Paris, em 1844.

Dentre as pessoas que conheceu em Paris, encontra-se Friedrich Engels, que passou a ser seu colaborador e do qual foi amigo pela vida toda.

De acordo com Reale e Antiseri (2005), em 1844, ao colaborar com um jornal comunista difundido na Alemanha, Marx pagou o preço de ser expulso da França no ano seguinte, refugiando-se em Bruxelas, onde ficaria até 1848. Mas, nesse tempo, amadureceu a ideia de se afastar da esquerda hegeliana e, por isso, em 1845, escreveu com Engels a obra *Sagrada Família*, dirigida contra essa posição de esquerda, dentre os quais se encontrava seu antigo colaborador Bruno Bauer. Em seus próximos escritos, Marx também escrevera sobre sua posição a favor de um socialismo científico, que ia contra o socialismo utópico – que permanecia no plano teórico.

Em janeiro de 1848, Marx e Engels escreveram o famoso *Manifesto do Partido Comunista*, a pedido da Liga dos Comunistas. Nesse mesmo ano, em meio a esse movimento, Marx voltou rapidamente para Colônia, na tentativa de fundar uma nova versão do jornal *Gazeta Renana*, que foi obrigado a suspender suas publicações imediatamente.

Em 1849, ele chegou à Inglaterra, permanecendo em Londres, onde precisou de ajuda financeira de seu amigo Engels para manter suas pesquisas de economia, história, sociologia e política, que constituem a base de sua obra *O Capital*. O primeiro volume dessa importante obra foi publicado em 1867 e, os outros dois, foram publicados por Engels, em 1885 e 1894.

Marx escreveu várias obras renomadas além de *O Capital* e, em 1864, se empenhou na atividade de organização do movimento operário, fundando a Associação Internacional dos Trabalhadores, ou I Internacional dos Trabalhadores, que acabou se dissolvendo posteriormente, em 1872, conforme nos aponta Reale e Antiseri (2005).

Em 1881, morreu Jenny, sua esposa e, em março de 1883, morreu Marx, sepultado em Londres.

Marx e as críticas a Hegel

De acordo com Reale e Antiseri (2005), embora o pensamento de Marx tenha se formado em contato direto com a Filosofia de Hegel, ele se posicionou contra suas ideias. A começar por sua obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (1844), Marx demonstrou não concordar com a ideia de que as instituições políticas e o próprio Estado seriam fruto do desenvolvimento do espírito humano. Para Marx, a explicação para tudo isso advinha das condições materiais de vida.



Substancialmente, para Marx, a filosofia de Hegel interpreta o mundo de cabeça para baixo: é ideologia. Hegel raciocina como se as instituições existentes, como, por exemplo, a herança, derivassem de puras necessidades racionais, legitimando assim a ordem existente. A realidade é que, segundo Marx, Hegel transforma em verdades filosóficas dados que são puros fatos históricos e empíricos. E, assim, "por toda parte Hegel cai do seu espiritualismo político para o mais crasso materialismo" (REALE; ANTISERI, 2005, p. 173).

Marx apontava que o erro de Hegel não foi descrever o Estado tal como ele se apresentava, mas considerá-lo como a essência e, nesse sentido, ter subordinado a sociedade civil ao Estado. Assim, foi um crítico até mesmo dos intelectuais da esquerda hegeliana.

De acordo com Reale e Antiseri (2005, p. 173), é preciso levar em consideração que se tratava de um grupo de intelectuais combativos na Europa, pois, enquanto a direita procurava justificar o cristianismo e o Estado existente, a esquerda hegeliana buscava defender a postura

dialética, transformando o idealismo – que colocava o espírito como anterior à matéria – em materialismo, que apontava a matéria como anterior ao espírito, combatendo a política existente e defendendo a democracia.

Entretanto, para Marx só isso não bastava. Para esse pensador, o pressuposto central da esquerda hegeliana tinha como base as ideias, colocando a consciência como determinante da vida, mas a vida era quem determinava a consciência.

A libertação é ato histórico e não ato ideal, concretizando-se por condições históricas, pelo estado da indústria, do comércio, da agricultura [...]”. Os jovens hegelianos mantêm a teoria separada da práxis; Marx as une (REALE; ANTISERI, 2005, p. 174).



Sua crítica, então, apontava que esses intelectuais mantinham o mesmo pensamento ideológico de Hegel. É importante que você perceba que, para Marx, os jovens hegelianos relacionavam a libertação do Estado existente à autoconsciência, o que não tinha nada de radical.

O materialismo histórico-dialético

Marx realizou um amplo trabalho político. Seu pensamento contribuiu muito, não só com a trajetória do pensamento filosófico, mas com a sociologia, a economia e a história. De acordo com Giddens (2012), para o pensador, era necessário um rompimento com as formas filosóficas puramente abstratas de pensamento, pois julgava ser necessário ir além das interpretações do mundo, mudando-o; daí seu caráter revolucionário.

Para estudar o capitalismo e o seu funcionamento, Marx utilizou-se de uma abordagem teórica composta por uma teoria científica – o materialismo histórico – e de uma teoria filosófica – o materialismo dialético.

Aranha (1993) indica que, para os materialistas, a trajetória filosófica até então foi profundamente marcada por uma tradição idealista, culminando no pensamento de Hegel, que concebe a ideia como própria realidade objetiva. Ao contrário desse pensamento que coloca a ideia e o espírito como gênese da realidade, os materialistas apontam que a matéria é o princípio de tudo, antecedendo, pois, a própria consciência.

De acordo com essa autora, é preciso distinguir o materialismo de Marx, que é dialético, daqueles mecanicistas que surgiram antes dele:



Enquanto o materialismo mecanicista parte da constatação de um mundo composto de coisas e, em última análise, de partículas materiais que se combinam de forma inerte, o materialismo dialético considera que os fenômenos materiais são processos. Além disso, segundo o materialismo dialético, o espírito não é consequência passiva da ação da matéria, podendo reagir sobre aquilo que o determina. Ou seja, o conhecimento do determinismo liberta o homem por meio da ação deste sobre o mundo, possibilitando inclusive a ação revolucionária. (ARANHA, 1993, p. 241)

Para Aranha (1993), o materialismo histórico é a aplicação do materialismo dialético na história. De acordo com essa abordagem teórica, a história pode ser explicada por meio de seus fatores econômicos, sua base material. Diferente de outros pensadores que buscam em grandes fatos ou em aspectos heroicos e divinos a explicação da história, Marx não se ocupava das ideias, pois, para ele, havia os fatos materiais e, conseqüentemente, no lugar dos heróis, encontrava-se a luta de classes. Sendo assim, a história da sociedade é a história da luta de classes.

Ao explicar a organização da sociedade, o marxismo aponta para dois níveis: a infraestrutura, que consiste na base econômica, envolvendo as relações de trabalho e os meios de produção, e a superestrutura, relacionada a aspectos político-ideológicos, religião, leis, educação, filosofia e, também, dominação ideológica da classe dominante que reflete nos dominados. Para Marx, a infraestrutura determina a superestrutura, uma vez que a base material determina

o contexto, pois é a partir das relações estabelecidas entre o homem, a natureza e suas formas de sobrevivência que se pode compreender como surgem suas ideias.

Aranha (1993, p. 241) enfatiza aqui o caráter dialético desse materialismo, pois, na perspectiva marxista, ao tomar consciência das contradições existentes no sistema capitalista, o homem pode e deve agir para mudar a realidade que o determina.

Você notou que Marx se difere da perspectiva hegeliana por apresentar uma abordagem teórica distinta do idealismo?

De acordo com Aranha (1993), Hegel apontava o espírito – eterno e infinito – e as ideias como antecedentes à matéria. Já para Marx, a matéria é eterna e dela origina-se o espírito. Para o primeiro, tudo o que acontece no universo é competência do espírito ou sofre alguma intervenção espiritual. Nesse sentido, o idealismo de Hegel coloca que a vida espiritual determina a vida material.

Karl Marx opõe-se a essas ideias, pois, ao passo em que considera a base material, também afirma que os movimentos do universo são, portanto, aspectos dessa matéria em movimento. Tal movimento consiste na principal propriedade da matéria, o que torna o mundo eterno e cognoscível. Portanto, na perspectiva marxista, “as ideias sociais são reflexos do desenvolvimento objetivo da história” (ARANHA, 1993, p. 121).



Assimile

Ainda sobre o método dialético, Marx aponta que não utilizou a dialética na mesma perspectiva de Hegel. É importante lembrar que, de acordo com o pensamento hegeliano, o método dialético centra-se no movimento espiral da tese-antítese-síntese, que Aranha (1993, p. 118) aponta como “afirmação, negação e negação da negação”, ressaltando a negação como ápice do movimento, porém na busca pelo elemento positivo da síntese. Hegel indica ainda a dialética como um processo que separa e conserva, pois a contradição separa o elemento de sua característica imediata e, apesar da oposição, o conserva em sua particularidade, porém indo além do imediato. Sobre isso, a autora ainda coloca:



Hegel, ao explicar o movimento gerador da realidade, desenvolve uma dialética idealista: no sistema hegeliano, a racionalidade não é mais um modelo a se aplicar, “mas é o próprio tecido do real e do pensamento”. O mundo é a manifestação da Ideia, “o real é racional e o racional é real”. “A história universal nada mais é do que a manifestação da Razão.” Como ponto de partida do devir, Hegel coloca não a natureza – a matéria –, mas a ideia pura (tese). (ARANHA, 1993, p. 118)

Marx, por sua vez, contrapõe-se a essa ideia, ao apontar que não se pode atribuir ao espírito a responsabilidade da história humana. Ao contrário de pensar na ideia absoluta, ele defende a consciência. Sua crítica a Hegel se estende à abstração de seu processo dialético.



Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1873, p. 17)

Além dessa contraposição entre o espírito, as ideias e a matéria, Aranha (1993) também enfatiza a distinção entre o materialismo mecanicista, dito “vulgar”, do materialismo dialético de Marx e Engels. De acordo com a autora, o materialismo dialético consiste em uma perspectiva dinâmica, histórica, enquanto o mecanicista é a-histórico e estático. Assim, tem-se uma visão de mundo em constante processo na primeira abordagem, enquanto a segunda consiste em um conjunto de coisas concluídas.

Outra característica bastante relevante para contrapor essas abordagens configura-se na posição do sujeito em meio à sociedade. Enquanto o materialismo mecanicista ressalta um

determinismo, no qual o homem é passivo, reduzido às suas necessidades orgânicas, no materialismo dialético, a consciência humana é determinada, mas também é capaz de determinar, reagir ao contexto social, mostrando um papel de libertação do homem no mundo.

O trabalho, a alienação e a ideologia

Para que você compreenda alguns conceitos importantes da teoria marxista, é importante que conheça um pouco do surgimento do sistema capitalista, foco das críticas de Marx.

Pode-se dizer que, historicamente, o capitalismo surgiu como modo de produção que substituiu o feudalismo, sistema marcado pelo antagonismo entre os senhores feudais e os servos. A contradição entre essas classes e a insatisfação com o sistema fez com que começasse a surgir uma classe de comerciantes, os burgueses, que aos poucos buscavam sua liberdade pessoal. A burguesia desejava, inclusive, mudanças nas relações de produção.

De acordo com Aranha (1993), Marx aponta a luta de classes como o confronto entre classes com ideias distintas. No caso do sistema capitalista, ela se instaura entre o burguês – detentor dos meios de produção – e os proletários – que não possuem nada além de sua própria força de trabalho.

Com o desenvolvimento do comércio e a Revolução Industrial, os trabalhadores artesanais foram perdendo espaço para as indústrias. Aos poucos, os instrumentos de produção foram se concentrando nas mãos de poucos, que possuíam condições para organizar oficinas e indústrias. Com isso, houve uma aceleração no processo de separação entre os trabalhadores e os meios de produção. Os pequenos artesãos já não podiam concorrer com as indústrias, aumentando o número de trabalhadores operários.

Assim, surge um sistema em que a força de trabalho se torna mercadoria e, o salário, o valor atribuído a essa. O salário é o que distingue o operário dos servos ou escravos e deve ser suficiente para manter as necessidades básicas do trabalhador.



No entanto, na obra *O capital*, Marx explica que a relação de contrato é livre só na aparência e que, na verdade, o desenvolvimento do capitalismo supõe a exploração do trabalho do operário. Isso porque o capitalista contrata o operário para trabalhar durante um certo período de horas a fim de alcançar determinada produção. Mas o trabalhador, estando disponível todo o tempo, na verdade produz mais do que foi calculado [...]. No entanto, a parte do trabalho excedente não é paga ao operário e serve para aumentar cada vez mais o capital. (ARANHA, 1993, p. 243)

Esse valor excedente gerado pelo operário e apropriado pelo capitalista é chamado por Marx de **mais-valia** e se constitui como a base do sistema capitalista. A ideia de mais-valia, ou seja, a diferença entre o salário pago e a capacidade de produção do trabalhador, marca a exploração existente nesse sistema criticado por Marx.

De acordo com a teoria marxista, uma vez que o operário está inserido nessa lógica de mercado, encontra grande dificuldade para sair dela em função da alienação – conceito apontado por Marx como originário do aspecto econômico. Para ele, existe alienação quando o operário, em função da divisão de trabalho, não se reconhece mais no produto que ajudou a produzir. Ao executar uma parte do trabalho, o produto final passa a ser distante daquele que apenas realizou uma das partes do processo. Não há, portanto, familiaridade entre aquele que produz e aquilo que é produzido, como acontece nas grandes indústrias que envolvem várias etapas do processo produtivo. A mercadoria final, diante desse afastamento, adquire autonomia, independentemente de seus produtores, criando uma situação de fetiche, chamada de **fetiche da mercadoria**. Com isso, há um processo de desumanização do homem, que é reificado, isto é, transformado em “coisa”, em mercadoria.



Pesquise mais

O sistema capitalista polariza as relações de trabalho, deixando o operário alheio ao seu processo de produção. A acentuada divisão do trabalho

marca ainda mais esse distanciamento dos trabalhadores das mercadorias produzidas, reificando-os e conferindo a essas mercadorias um processo de humanização em função de possuir mais valor que o próprio trabalhador.

Para compreender melhor essa distância do operário de seu produto final, que consiste no que Marx chamou de alienação, assista ao filme a seguir:

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Direção e atuação: Charles Chaplin. United Artists, 1936. 87 min.

Essa situação de submissão aos detentores dos meios de produção, ao trabalho e à própria mercadoria acaba por manter hegemônica uma ideologia, capaz de marcar as relações e tornar ideias, condutas e costumes da classe dominante uma visão generalizada, se estendendo aos proletários.

A ideologia impede que o proletário tenha consciência da própria submissão, porque camufla a luta de classes quando faz a representação ilusória da sociedade mostrando-a como una e harmônica. Mais ainda, a ideologia esconde que o Estado, longe de representar o bem comum, é expressão dos interesses da classe dominante. (ARANHA, 1993, p. 244)



Reflita

Marx aponta a distância entre o operário e o produto, contexto no qual ele é parte do processo de produção. Além disso, aponta o valor dado à mercadoria, que se torna mais humanizada que o trabalhador, que por sua vez é transformado em coisa, reificado. Essa realidade produz o que ele chamou de **fetiche da mercadoria**.

Pensando nesse processo de reificação das consciências e de fetiche, você enxerga mudanças na sociedade atual? Ou ainda percebe o fetiche da mercadoria em meio à vasta e incessante fabricação de produtos cada vez mais avançados, padronizados e descartáveis, mas capazes de ludibriar e aguçar o desejo dos consumidores?

O marxismo e a educação

De acordo com Lombardi e Saviani (2008), Marx e Engels não trataram especificamente ou sistematicamente sobre a educação ou a escola. Mas, por todas as obras desses pensadores, há uma preocupação com a educação em meio aos mais diferentes conceitos e temas. Hoje, é possível também encontrar muitos estudiosos que buscaram sistematizar as ideias desses pensadores, promovendo um debate educacional cujo pressuposto centra-se na crítica do capitalismo e a valorização de um processo formativo pautado no socialismo.

De modo geral, Lombardi e Saviani (2008, p. 10) apontaram as principais temáticas que aparecem contempladas, direta ou indiretamente, nos escritos marxistas, a saber:

- Crítica à educação e à qualificação profissional da burguesia: para essa classe dominante, a educação visava perpetuar o próprio domínio técnico e a visão sociopolítica burguesa.

- A relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação: Marx e Engels buscavam compreender a maneira como ocorria o processo de alienação e sua relação com a ciência e a cultura. Além disso, exaltavam a educação como possível forma de emancipação da consciência. É importante que você entenda que, em meio ao estopim do capitalismo, Marx considerava a escola e a educação como reprodutoras do sistema, porém ele enxergava no processo formativo a possibilidade de ser utilizado para a emancipação.

- Educação comunista e formação integral do homem: as ideias marxistas visavam a superação da exploração e viam a educação como ponto de partida para a crítica do sistema. Defendiam uma educação politécnica, aproximando o fazer e o pensar, na busca por uma libertação das amarras do capitalismo. Para essa formação integral do homem, Marx e Engels defendiam uma educação para o comunismo.

Lombardi e Saviani (2008) buscaram trazer à tona as contribuições desse último aspecto elencado, pois encontrava-se mais claro em meio ao *Manifesto Comunista*. Eles traziam como princípio de uma educação proletária: "Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado

hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, s.d. apud LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 11).

No entanto, é preciso enfatizar que Marx e Engels não rejeitaram as conquistas burguesas para a educação. Pelo contrário, segundo Manacorda (1989, p. 296), eles assumiram essas conquistas, tais como: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade e primazia do trabalho. A partir desses princípios e do trabalho produtivo, a educação deveria possibilitar o acesso aos aspectos filosóficos, científicos, morais, físicos, industriais, cívicos e, além disso, o devido acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, Marx buscou desenvolver uma concepção mais orgânica na relação entre o processo formativo e o trabalho.

Lombardi e Saviani (2008) elencaram como princípios fundamentais dessa nova concepção educacional:

[...] eliminação do trabalho das crianças na fábrica, associação entre educação e produção material, educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política, e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer. (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 11)



Ainda de acordo com esses autores, toda a concepção educacional marxista foi delineada minuciosamente durante as Instruções aos Delegados no I Congresso da Primeira Internacional dos Trabalhadores, que ocorreu em Genebra, no ano de 1866. Enfatizam ainda que Marx destacou uma colaboração dos jovens e das crianças acima de 9 anos na produção industrial como uma forma de trabalho produtivo envolvendo mente e mãos. Mas é importante destacar que ele foi um crítico severo da exploração infantil tanto no campo quanto na cidade, em meio à atividade industrial, considerando que a mesma deveria ser proibida por lei.

Essa proposta marxista foi a primeira a, oficialmente, falar de uma educação do proletariado, pois esse trabalho produtivo possibilitaria uma ascensão das classes operárias. Para esse pensador, a educação

primária era o ponto de partida e deveria se estender a todas as crianças, assim como a união da educação com o trabalho.

Manacorda (1989, p. 298), ao escrever sobre a história da educação, enfatiza que o principal objetivo de Marx era a formação do **homem omnilateral**, ou seja, a formação de um homem integral. Essa concepção de educação, então, visava o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem, a partir de uma visão dialética do trabalho que educa.

É importante destacar ainda que Marx e Engels não eram contra as instituições públicas de educação, pelo contrário, para eles deveriam ser destas a responsabilidade pela educação das crianças. Entretanto, repudiavam a ideia de o Estado manter a hegemonia da cultura burguesa, que utilizava da escola como instrumento de controle.

Sem medo de errar

Nesta seção você conheceu um pouco do que foi o marxismo, uma abordagem teórica de extrema importância não somente para o pensamento filosófico, como também para a história, a sociologia e a economia.

Karl Marx, nascido na Alemanha, marcou as bases da filosofia a partir de uma visão revolucionária que envolvia a crítica do sistema capitalista. Para ele, o modo de produção vigente no capitalismo era permeado pela exploração das classes operárias por aqueles que detinham os meios de produção, o capital, além também da hegemonia cultural.

Para buscar a compreensão da história da humanidade, Marx utilizou uma abordagem chamada de materialismo histórico-dialético, que se pautava na análise social por meio da base econômica, em uma perspectiva dialética. Note que o pensador utilizou a dialética para explicar a história da humanidade a partir de seus feitos materiais. Essa perspectiva materialista se contrapunha à visão idealista de Hegel, estudado na seção anterior. Enquanto Hegel antepunha o espírito à matéria, Marx apontava que a vida social era reflexo do desenvolvimento material. Você percebeu as diferenças entre o idealismo e o materialismo?

Como se pautou no aspecto econômico para uma análise social, Marx teceu críticas ao sistema capitalista, trabalhando com os conceitos de trabalho, mercadoria, alienação e exploração, dentre outros que marcaram o desenvolvimento de seu pensamento.

Escreveu grande parte de suas obras em parceria com seu amigo e colaborador Friedrich Engels. Juntos, foram os responsáveis pelos escritos do *Manifesto Comunista* que, dentre outros destaques, trazia também sua preocupação com a universalização e gratuidade da educação para as crianças. Após conhecer um pouco a base do pensamento marxista, você pôde compreender como sua perspectiva teórica influenciou também um debate educacional.

Embora não tenham focado no processo educacional em seus escritos, é possível encontrar muitas ideias sobre a concepção de processo formativo diluído nas obras de Marx e Engels. Suas ideias impulsionaram uma reflexão sobre a educação como possibilidade de mudança, em um momento em que a escola servia a uma cultura vertical, imposta.

A contribuição marxista para educação foi pensar um processo formativo para a classe operária, tendo em vista a hegemonia da classe burguesa. Marx e Engels apontavam que o Estado se apropriava das escolas como instrumento de manipulação das massas. Também se preocupavam com a exploração do trabalho infantil nas fábricas e teceram duras críticas a isso, enfatizando a necessidade de um processo formativo voltado a um trabalho produtivo, que unisse instrução e trabalho, porém sem exploração, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades integrais do ser humano.

Faça valer a pena

1. “Substancialmente, para Marx, a filosofia de Hegel interpreta o mundo de cabeça para baixo: é ideologia. Hegel raciocina como se as instituições existentes, como a herança, derivassem de puras necessidades racionais, legitimando assim a ordem existente. A realidade é que, segundo Marx, Hegel transforma em verdades filosóficas dados que são puros fatos históricos e empíricos. E, assim, ‘por toda parte Hegel cai do seu espiritualismo político para o mais crasso materialismo’” (REALE; ANTISERI, 2005, p. 173).

De acordo com o trecho anterior e com seus estudos sobre Marx, assinale a alternativa que indica a abordagem teórica utilizada por Marx para contrapor o idealismo de Hegel:

- a) Materialismo mecanicista.
- b) Materialismo histórico-dialético.
- c) Maiêutica socrática.
- d) Indução científica.
- e) Ideologia.

2. “Enquanto o materialismo mecanicista parte da constatação de um mundo composto de coisas e, em última análise, de partículas materiais que se combinam de forma inerte, o materialismo dialético considera que os fenômenos materiais são processos. Além disso, segundo o materialismo dialético, o espírito não é consequência passiva da ação da matéria, podendo reagir sobre aquilo que o determina. Ou seja, o conhecimento do determinismo liberta o homem por meio da ação deste sobre o mundo, possibilitando inclusive a ação revolucionária” (ARANHA, 1993, p. 241).

De acordo com texto e com seus conhecimentos sobre o tema, assinale a alternativa correta:

- a) O materialismo mecanicista e o materialismo dialético constituem abordagens idênticas dessa perspectiva.
- b) Marx se utilizou do materialismo mecanicista, enquanto Hegel apropriou-se do materialismo dialético.
- c) O materialismo mecanicista e o materialismo dialético consistem em abordagens distantes, pois o primeiro é a-histórico e estático, enquanto o segundo envolve uma concepção histórica e dinâmica da sociedade.
- d) O materialismo mecanicista utiliza-se de uma perspectiva dinâmica da história.
- e) Para o materialismo dialético, o homem é passivo das bases econômicas.

3. Ela dificulta que o proletário tenha consciência da própria submissão, porque camufla a luta de classes quando faz a representação ilusória da sociedade mostrando-a como una e harmônica. Mas ainda esconde que o

Estado, longe de representar o bem comum, é expressão dos interesses da classe dominante (adaptado de ARANHA, 1993, p. 244).

O trecho anterior refere-se a um importante conceito da teoria marxista. Assinale a alternativa que indica qual era esse conceito:

- a) Trabalho.
- b) Luta de classes.
- c) Mais-valia.
- d) Ideologia.
- e) Alienação.

Seção 3.3

A Dialética do Esclarecimento e as considerações da Escola de Frankfurt

Diálogo aberto

Nesta seção você vai conhecer um pouco da Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica da sociedade. Com uma crítica imanente à filosofia idealista, e trazendo uma releitura do materialismo, encontramos os escritos de Theodor Adorno e dos demais pensadores que fizeram parte dessa Escola.

Theodor Adorno, embora não tenha sido educador de formação, teceu muitas contribuições para a filosofia da educação ao pensar a necessidade de uma formação cujo objetivo seja evitar a barbárie.

Esse filósofo frankfurtiano se preocupou em pensar os aspectos que marcaram o capitalismo tardio. Analisou de maneira crítica o progresso técnico como uma irrefreável maldição do homem, sendo esse o foco da *Dialética do Esclarecimento* – obra que escreveu em parceria com Max Horkheimer, que foi diretor do Instituto de Pesquisas Sociais, sede da Escola de Frankfurt. Adorno ressalta, em meio às suas críticas nessa obra, a utilização do saber humano para a construção de elementos da destruição da própria vida.

Para Adorno, ao passo em que o homem busca um domínio maior da natureza por meio de um avanço desenfreado da técnica, ele também acaba se tornando prisioneiro de suas próprias obras, como é o caso das tecnologias. Embora tenha sido criticado por um olhar pessimista para o desenvolvimento microeletrônico, Adorno contribuiu muito para se repensar a inibição da dimensão humana na sociedade atual e o amor destinado às máquinas, que supera as próprias afetividades humanas.

Tendo vivido em meio aos horrores de uma Alemanha nazista, trouxe à tona sua preocupação com a falta de consciência e autonomia de pensamento e, por isso, enfatizou a exigência de uma educação

para emancipação. Sem emancipação e autonomia, não há como se evitar que a história cometa retrocessos, culminando em episódios bárbaros como Auschwitz.

No decorrer de suas obras, Adorno levantou uma crítica ferrenha à imposição cultural e ao sistema capitalista, tendo como base o marxismo, porém de maneira não ortodoxa, ou seja, sem transformá-lo em uma doutrina. Esse pensador se apropriou de categorias de Marx para fazer uma releitura da sociedade econômica, porém levando em consideração o sujeito – influenciado pela psicanálise – e por um confronto de ideias que vão além dos conceitos predefinidos, colocando-os em crise para um encontro com a verdadeira essência.

Você percebe a importância da Escola de Frankfurt para nos ajudar a compreender o mundo atual? Compreende as bases do pensamento de Adorno e sua importância para esta escola? Em que consistia sua preocupação com a barbárie? Qual o teor pedagógico de sua obra? O que é indústria cultural? Qual a diferença de sua dialética negativa e aquela pensada por Hegel? Quais suas contribuições para o pensamento filosófico?

A partir de agora você poderá responder a esses questionamentos.

Bons estudos!

Não pode faltar

A Escola de Frankfurt e as contribuições de Theodor Adorno

Na seção passada, você conheceu a teoria dialética de Marx, um pensador que revolucionou a filosofia e a sociologia com suas críticas ao sistema capitalista e à alienação decorrente da divisão do trabalho.

Agora você vai conhecer um pouco da Escola de Frankfurt, forma como ficou conhecido o grupo de pesquisadores que fizeram parte do Instituto de Pesquisas Sociais cujo enfoque era uma Teoria Crítica da sociedade.



“Escola de Frankfurt” e “Teoria Crítica” são expressões que, quando despertam algo mais do que a ideia de um paradigma

das ciências sociais, provocam a evocação de uma série de nomes, em primeiro lugar Adorno, Horkheimer, Marcuse, e associações de ideias, como movimento estudantil, contestação ao positivismo, crítica da civilização e, talvez, ainda emigração, Terceiro Reich, judeus, Weimar, marxismo, psicanálise. Como se pode perceber imediatamente, trata-se de muito mais do que uma simples orientação teórica, de muito mais do que um momento da história das ciências (WIGGERSHAUS, 2002, p. 33).

De maneira geral, Horkheimer – que assumiu em 1930 a direção do Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt, o qual passa a se tornar a sede de pesquisas e análises do capitalismo monopolista – juntamente, com seus colaboradores, fez uma releitura do marxismo, com influências do pensamento de Kant, Freud e outros pensadores. Contudo, não transformaram essa postura em doutrina política, como ocorria até então. Em seus estudos, os pesquisadores reuniam tendências filosóficas, psicológicas e sociológicas. Buscavam trabalhar a contradição e a negatividade como possibilidades de um olhar crítico para o real em meio às mudanças que tornavam a sociedade administrada pelo chamado capitalismo tardio. Essas reuniões formaram o que chamamos de **Escola de Frankfurt**.

As pesquisas realizadas na Escola de Frankfurt por uma equipe multidisciplinar, embora com perspectivas distintas, se aproximam pelo interesse de refletir a cultura contemporânea em meio à forte imposição social, buscando compreender e refletir sobre as problemáticas dos tempos agitados que marcam o século XX, conforme nos aponta Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2000, p. 23). E a esse grupo encontra-se relacionado, de maneira singular, o pensador de Theodor W. Adorno, que estudaremos aqui e que, juntamente com outros interlocutores, tratou de pensar a sociedade, a cultura e a educação. Embora não tenha sido um educador de formação, seus escritos demonstram um grande teor pedagógico à medida que se preocupou com a autonomia de pensamento e a formação humana em seu sentido mais amplo.

Figura 3.3 | Theodor W. Adorno



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Theodor_W._Adorno#/media/File:Adorno.jpg>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu no dia 11 de setembro de 1903, em Frankfurt am Maim. Suas contribuições na Escola de Frankfurt se pautaram em críticas da cultura de seu século, marcado pelas grandes guerras, revoluções, bem como pela fase em que o capitalismo torna-se monopolista.

Adorno foi considerado um importante sociólogo, filósofo e musicólogo que desenvolveu grandes pensamentos acerca da razão e realizou busca incessante pela superação do *status quo* na tentativa de alcançar a emancipação dos indivíduos (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p. 43). Embora tenha vivido uma infância e uma juventude em momentos de grandes conflitos políticos e sociais pelos quais passava a Alemanha na época, Adorno, filho de um judeu comerciante de vinhos, viveu cercado de estímulos formadores advindos de uma família que lhe forneceu boas condições de estudo e de vida. Desde pequeno, obteve influências musicais graças à mãe, que era uma cantora profissional, bem como da tia, que era uma pianista extremamente talentosa. “Precoce, pois, em termos musicais e intelectuais, Adorno foi encorajado a desenvolver seus dotes em ambas as direções” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000, p. 21).

Além da música, Adorno teve contato desde muito cedo com a filosofia, recebendo grandes influências do filósofo alemão Immanuel Kant. Mas pode-se dizer que seu pensamento apresenta tendências

advindas de diversas áreas, como a sociologia, a psicologia, bem como as já citadas filosofia e a música. Dessa forma, observa-se em seu pensamento, influências de grandes pensadores, como Marx, Hegel, Freud, Nietzsche e Schopenhauer.



[...] todas essas influências e orientações científicas convergem, interpretam-se e complementam-se nos seus textos. O que muda de um texto para outro é a proporção que assume cada uma dessas fontes confluentes, emprestando tonalidades diferentes a cada um deles. (RUSCHEL, 1994, p. 233)

Em 1922, aos 19 anos, Adorno conhece Walter Benjamin – outro pesquisador da Escola de Frankfurt que será considerado por ele o principal interlocutor em seus escritos – e Max Horkheimer, com quem desenvolverá vários de seus estudos mais adiante.

Adorno se destacou por várias obras dentre uma vasta produção realizada em momentos distintos de sua vida – dentre eles o tempo em que permaneceu exilado –, estabelecendo ainda diálogos com diferentes pesquisadores. Dentre as temáticas trabalhadas, destaca-se a defesa do poder crítico da arte em meio à utilidade, ao lucro e ao consumo presentes na sociedade atual. Nessa perspectiva, encontram-se seus ensaios sobre *Teoria Estética*, recolhidos e publicados por sua esposa logo após sua morte. Além da arte, vista por ele como uma forma de resistência, o pensador ainda escreve importantes estudos acerca da barbárie, tendo sentido na pele os horrores que marcaram uma Alemanha nazista. Nessa perspectiva encontram-se algumas de suas contribuições na área educacional, destacando-se as considerações realizadas em uma conferência no ano de 1965 acerca de uma *Educação após Auschwitz* – a qual você conhecerá especificamente mais adiante –, quando o autor se debruça sobre a exigência de que a educação não permita a reincidência da barbárie:



Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstrosidade

não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas. (ADORNO, 1995, p. 119)

Em 1933, a Alemanha vivencia o poder de Hitler, e os judeus passam a perder seus direitos civis. Em função de sua descendência judia, suas ideias começam a ficar ameaçadas e, posteriormente, em 1934, Adorno exilou-se voluntariamente na Inglaterra, mas arriscou-se a voltar a sua terra natal, pois mantinha um romance com Gretel Karplus.

Em 1937, Horkheimer publicou o famoso ensaio *Filosofia e Teoria Crítica*, lançando os fundamentos da Teoria Crítica e denunciando a teoria tradicional como imposição da ordem dominante. Para ele, a teoria crítica seria a forma de trazer a racionalidade para interpretar o mundo, porém enfatizando a ação e o pensamento.

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual.

[...]

A teoria crítica, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1991, p. 69)

Juntamente com Horkheimer, Adorno escreveu uma de suas mais importantes obras, *A Dialética do Esclarecimento* (1947), além de desenvolver ideias e conceitos sobre a influência da cultura monopolista sobre as massas. Participou também de conferências

radiofônicas e escreveu diversas obras que se destacaram, tais como *Dialética Negativa*, *Minima Moralia*, *Três estudos sobre Hegel*, dentre outras.

Adorno morreu subitamente em 6 de agosto de 1969, em Visp, na Suíça, onde passava suas férias.



Assimile

A Teoria Crítica surge como uma crítica à perspectiva tradicional. Horkheimer, em seus ensaios *Teoria Crítica* e *Teoria Tradicional*, aponta que a primeira, ao considerar os métodos e os aspectos quantitativos, acaba por inibir a dimensão humana.

A Teoria Crítica, por sua vez, se orienta em um comportamento crítico que visa a enaltecer o sujeito enquanto parte do universo pesquisado, no caso a sociedade.

De acordo com Horkheimer (1991), a teoria não pode tratar os acontecimentos sociais como fatos numéricos, mas, sim, compreendê-los no âmbito da sociedade, como processos sociais. Para ele, a Teoria Tradicional possui características positivistas, enquanto a Teoria Crítica se volta a uma postura dialética. A primeira reduz-se às quantificações e numerações de dados de forma mais racionalizada e a segunda se relaciona à compreensão dos processos sociais de modo a entender a sociedade. Horkheimer (1991) ainda aponta a teoria tradicional como uma representação que se relaciona com a divisão do trabalho na sociedade capitalista, não como algo individualizado, mas como algo pré-moldado, imposto, porém invisível.

A dialética negativa de Adorno em contraponto à dialética positiva de Hegel

Desde o início da trajetória do pensamento filosófico se ouve falar da dialética. Recriada por Hegel no século XIX, a dialética expressa a contradição de elementos que se negam e, posteriormente, compõem uma nova expressão, mais significativa e profunda que a primeira. Como você estudou na primeira seção desta unidade, Hegel enfatizou o momento negativo como o foco da dialética, porém culminando em momento da recriação positiva do conceito. Para ele, o elemento negativo constitui-se na alavanca para o positivo.

Segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000), pesquisadores contemporâneos do Grupo de Pesquisas Teoria Crítica e Educação, Adorno utiliza-se do método da dialética negativa para pensar sobre a reificação das consciências na sociedade contemporânea. Este pensador parte das ideias filosóficas de Hegel, que também concebia o aspecto negativo da dialética. Porém, Adorno, em contraposição, “faz da negatividade o instrumento central de sua reflexão” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 77). Para Adorno, todos os conceitos que chegam à mente carecem de reflexão e, por isso, há um movimento negativo do pensamento, a fim de não aceitá-lo passivamente.

Em meio a um momento de imposição cultural, Adorno considerava que as teorias geravam um conformismo nas pessoas e, para isso, sua proposta era a negatividade intrínseca das coisas. Para ele, era necessário ver o lado proveitoso dessa negatividade, permitindo que o sujeito alcançasse autonomia para reconhecer a realidade.

A dialética, para Adorno, nas delimitações do mundo administrado pelo capitalismo tardio, só pode se cumprir negativamente. Ela desenvolve a diferença que se processa entre o universal e o particular. O universal (o conceito de homem, por exemplo) é aparentemente mais abrangente, pois, enquanto tal, não diz respeito apenas a este particular, mas a uma infinidade de outros. Não obstante sua prepotência de totalidade, ele fica sempre devendo ao objeto uma explicação mais adequada. Faz parte da essência do pensamento a busca infinda e inglória de uma identificação total entre sua criação e a realidade. É por isso que se opõe radicalmente à pura contemplação e/ou à grosseira identificação e se manifesta, em seu mesmo conceito, como esforço, construção, desconstrução. E esse esforço é antes de tudo negativo [...] (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 79)

Os autores ainda apontam que o equívoco do pensamento tradicional é apenas considerar a identidade em seu objetivo absoluto, enquanto a dialética negativa não faz com que a identidade se perca, mas a muda qualitativamente. Para Adorno, o pensamento que passa pela negatividade (a antítese), apenas como movimento para chegar

à síntese, acaba por colocar o todo (a tese) como verdadeiro. Em Adorno, o todo é não verdadeiro, pois ele se transforma por meio da dialética negativa em algo novo, com mais qualidade e mais profundo. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 81).

A Dialética do Esclarecimento e a indústria cultural

Adorno e os pensadores da Teoria Crítica, que também são conhecidos no meio acadêmico como Escola de Frankfurt, colocam em questionamento a cultura contemporânea e os impactos da indústria cultural na sociedade.

O termo "indústria cultural" foi utilizado pela primeira vez por Adorno, em parceria com Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*), publicada no ano de 1947, em Amsterdã. Esse conceito surgiu para substituir o que antes era chamado de "cultura de massa", uma vez que, para esses autores, este termo alude à ideia de uma cultura espontânea das massas, como se essas fossem as responsáveis pela reprodução e pelas necessidades iguais, o que justificaria a disseminação de bens padronizados.

Ao indicar a indústria – que se refere ao processo em série de produtos iguais – associada ao termo "cultura", Adorno e Horkheimer se referem então aos bens "culturais" fabricados em meio ao sistema e disseminados para as massas, a fim de uma standardização social. Assim, o aspecto cultural descaracteriza-se em função das leis do mercado e o aspecto industrial se camufla ao caracterizar os produtos como singulares, individuais. Na indústria cultural, as massas são especuladas e "[...] não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo, acessório de maquinaria" (ADORNO, 1971, p. 288).

Adorno (1971) faz uma crítica ao sistema na tentativa de demonstrar a posição do consumidor na indústria cultural, desmistificando a ideia de ser ele a figura principal de seu funcionamento. Assim, "o consumidor não é rei como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto" (ADORNO, 1971, p. 288). Trata-se, portanto, de uma manifestação do fetiche com vistas ao consumismo, à padronização de gostos e à manutenção da

hegemonia do sistema.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) buscam demonstrar esse caráter de semelhança conferido a tudo pela cultura contemporânea. Os autores trazem à tona a ideia de sistema presente na sociedade onde os mais diversos setores entoam o mesmo louvor, de modo que esse se configura em um “louvor do progresso técnico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Em meio a esse progresso irrefreável, Adorno ainda enfatiza a cultura do descartável. Produtos e mercadorias são lançados em um curto espaço de tempo e fabricados para terem curta duração e, assim, a constante necessidade de novas aquisições. Nesse sentido, apontam que muitos interessados no assunto acabam por dar uma explicação tecnológica da indústria cultural, afirmando que os padrões são aceitos sem resistência, já que surgem das próprias necessidades dos consumidores.

De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114)

Pesquise mais

Para compreender melhor as considerações de Adorno sobre a Indústria Cultural, leia o texto a seguir:

ADORNO, Theodor W. Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Perceba que a preocupação dos teóricos críticos com a indústria cultural se remete a uma crítica da sociedade, que Adorno vai chamar de **sociedade administrada**, tendo em vista sua administração pelos detentores do capital. Com a ausência de autonomia de pensamento, há um empobrecimento das experiências – aquelas capazes de permitir que indivíduo vá além do superficial estabelecido e dos preconceitos – e, com isso, tem-se aí o que Adorno chamou de **consciente coisificado**. Essa “coisificação”, conforme o próprio nome indica, leva o indivíduo a se equiparar a uma “coisa”, ou seja, sem perspectiva de mudança, mantendo-se submerso em uma realidade estabelecida.

Essa crítica da sociedade e do progresso técnico, influenciando na formação humana, constitui-se como foco das obras de Adorno, bem como dos demais teóricos críticos.



Pesquise mais

Assista também à entrevista do Professor Dr. Fábio Durão, do Instituto de Linguagens da UNICAMP, sobre o termo “indústria cultural”:

TV BOITEMPO. A indústria cultural hoje. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aTLZq7NcVq0>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Educação após Auschwitz e a necessidade de reflexão sobre a formação



Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995, p. 119)

Figura 3.4 | Campo de Concentração de Auschwitz



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Auschwitz_concentration_camp#/media/File:Child_survivors_of_Auschwitz.jpeg>. Acesso em: 20 mar. 2017.

O ensaio *Educação após Auschwitz* foi escrito, inicialmente, para uma conferência radiofônica na *Rádio de Hessen*, em 1965, e posteriormente publicado, em 1967. Adorno se preocupou muito com a formação humana, pois vivenciou os horrores de uma Alemanha Nazista que marcou brutalmente a história. Para esse pensador frankfurtiano, nenhum objetivo educacional deve se antepor a evitar “que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119).

Adorno não foi um educador de formação, tampouco buscou apontar um projeto educacional. Entretanto, dentre as obras que delineiam seu pensamento, vários textos traduzem a importância dada por ele à formação humana. Para ele, essa formação é vista em seu sentido mais amplo, o que envolve um processo constante no decorrer da vida. Um indivíduo que conclui seus estudos e se sente formado, na realidade, encontra-se semiformado, o que se relaciona com uma formação enquadrada e padronizada nos moldes capitalistas. A semiformação (traduzida da expressão alemã *halbildung*), portanto, não é aquela que vem antes da formação (*bildung*), mas a que se antepõe a ela, pois concebe o conhecimento como algo congelado.

Adorno foi contra os excessos de “finalidades” que se dirigem à educação. Para ele, a educação sofreu uma mercantilização e seus diversos objetivos impedem que ela se aproxime da ética, pois somente uma educação para a emancipação é capaz de traduzir posturas éticas. Essa dificuldade de pensar na educação no caminho

ético em tempos em que não há autonomia de pensamento fez com que Adorno preferisse falar em moral em detrimento da ética. Para ele, a moral está relacionada à cultura hegemônica e, portanto, aos ditames do mercado, que, por meio dos princípios morais, mantém os indivíduos aprisionados a um padrão de conduta e pensamento.

Um ser emancipado faz uso de seu pensamento com autonomia e liberdade e, por isso, torna-se esclarecido. Adorno utiliza das ideias de Kant para refletir sobre a autonomia e o esclarecimento, como a saída do estado de menoridade para um pensamento livre.

Assim, evitar a barbárie consiste na premissa máxima para a civilização que, submersa no universo do capital e das mercadorias, muitas vezes se aproxima mais da anticivilização.

Em meio a essa dificuldade de uma educação para emancipação e a consciência dos indivíduos, Adorno propõe um pensamento que reflete sobre si e sobre a realidade de maneira consciente, em um exercício de autorreflexão crítica. Para ele, da mesma forma que antigamente, a sociedade hoje continua a vivenciar uma pressão social que se impõe. Adorno (1995, p. 120) destaca a consideração de Freud de que "a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório" e, por isso, enfatiza a necessidade de uma consciência esclarecida, a fim de evitar que as condições objetivas atuais levem os indivíduos a permitirem impulsos bárbaros.



Além disso, não podemos evitar ponderações no sentido de que a invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexos histórico que o genocídio. Tornou-se habitual chamar o aumento súbito da população de explosão populacional: parece que a fatalidade histórica, para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contra-explosões, o morticínio de populações inteiras. Isto só para indicar como as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial. (ADORNO, 1995, p. 120)

Esse pensador teceu críticas também ao avanço desenfreado dos meios de comunicação, das telas e dos aparatos eletrônicos que aprisionam os seres humanos em suas próprias transformações e, "[...]

ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação" (ADORNO, 1995, p. 122). De acordo com Adorno, o viver rodeado de telas provoca uma claustrofobia social e inibe a dimensão humana, potencializando um "amor" às máquinas. O ser humano, em meio a toda revolução tecnológica, segundo o filósofo, passou a se relacionar melhor com as máquinas do que com seus semelhantes e, sobre isso, ele aponta:

Um sujeito experimental - e a própria expressão já é a do repertório da consciência coisificada - afirmava de si mesmo: "I like nice equipment" (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão. Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais. O perturbador - porque torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso - é que esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo [...] (ADORNO, 1995, p. 133)



Essa transferência da afetividade para os aparelhos eletrônicos pode ser vista de maneira bastante enfática na sociedade atual. Hoje, na era digital que se consagra, é possível notar o quanto as telas possuem significado para os indivíduos, desde a manutenção de perfis em rede sociais até sua utilização como "calmantes" em meio ao desenvolvimento das crianças (e não só) – conforme nos indica Türcke (2010). Para esse pesquisador contemporâneo da Teoria Crítica, as telas muitas vezes servem como forma de entreter as crianças (e adultos também) e mantê-las ocupadas por um grande período de tempo. Apesar dos benefícios das tecnologias, que permitem uma vida mais confortável, ele faz uma crítica a essa substituição dos diálogos e da interação no âmago da própria família em função das relações tecnológicas. Considera que hoje existe uma sociedade excitada, que, além de vivenciar o espetáculo das tecnologias, se preocupa não só com ter e o aparecer, mas também com as sensações que tudo isso pode proporcionar. Enfatiza, então, a propaganda de si como foco da ação comunicativa, em especial em meio às redes sociais.



Quem não faz propaganda não comunica; é como uma emissora que não emite: praticamente, não está aí. Fazer propaganda de si próprio torna-se um imperativo da autoconservação. Não apenas no nível de firmas, em que ninguém, mesmo que no momento não tenha nada de excitante a oferecer, pode dar-se ao luxo de sair do concerto dos comerciais, porque assim se retiraria da percepção do público. Mesmo em todas as firmas de interação humana vale o seguinte: quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido. (TÜRCKE, 2010, p. 37)

Imagens, telas, consumo, mídia, mercadorias e propagandas, tudo se proclama como uma necessidade para uma vida feliz. Essa falsa sensação de felicidade se relaciona com o fetiche provocado pela indústria cultural e que, de certa forma, “dita” as regras exigidas para se autoafirmar em um momento de clausura social. Perceba que há uma constante vigilância social, em todas as partes, realizada por câmeras que traduzem a realidade de maneira estereotipada, reificada, como em um *Reality Show*, onde se busca ser aceito mediante ao todo.

Você consegue perceber, então, como as críticas e preocupações de Adorno se fazem atuais, mesmo escritas em outro momento histórico? Vários são os pesquisadores que buscaram uma atualização dos conceitos adornianos, na tentativa de demonstrar o quanto suas ideias ainda são pertinentes frente ao progresso técnico.



Exemplificando

Adorno, ao falar da formação, se refere também à semiformação. Para ele, a semiformação não era o que antecedia a formação, mas, sim, aquilo que se contrapunha a ela.

Um exemplo de pessoa semiformada é aquele indivíduo que se sente mais preparado do que o outro, simplesmente pela aquisição de certificados. A semiformação ocorre quando há uma estagnação do processo de formação, de modo a apontá-lo como concluído. Por meio da indústria cultural, uma série de informações é despejada nas redes sociais todos os

dias. Tomar como posição ou opinião um conteúdo manipulado pelas mídias é algo típico da semiformação.

Para Adorno, a formação é vista como algo mais amplo, que envolve uma liberdade de pensamento e que permite ao indivíduo, no decorrer de toda sua vida, colocar em xeque todos os conceitos e ideias que lhes são impostos, de maneira a tecer críticas sobre ele, indo além do superficial e do senso comum.

Diante dessas considerações, note que Adorno não concebe a educação como uma modelagem de pessoas, nem como uma reprodução ou transmissão de conhecimentos fragmentados, estagnados. Esse pensador enfatiza que a educação consiste na "produção de uma consciência verdadeira" e que, segundo ele, deveria ser foco das políticas educacionais (ADORNO, 1995, p. 136).

É preciso enfatizar ainda que Adorno foi taxado por muitos críticos como pessimista, tendo em vista seu olhar para o desenvolvimento tecnológico e o progresso técnico. Porém, faz-se necessário levar em consideração o desenvolvimento de um pensamento teórico em meio ao maior holocausto da história humana que fez surgir um ar melancólico para toda sua análise crítica da sociedade frente ao irrefreável progresso humano que, segundo ele, é a maldição do próprio homem.



Reflita

Você viu que Adorno enfatiza a necessidade de uma educação para consciência verdadeira e o esclarecimento. Além disso, esse pensador enfatizou uma preocupação com o amor dos seres humanos dedicado às máquinas em detrimento de seus semelhantes. Toda essa preocupação de Adorno emergiu de um contexto de guerra e de extermínio em massa.

Trazendo para os dias atuais, você acredita que o desenvolvimento microeletrônico exacerbado está comprometendo ainda mais a dimensão humana e potencializando um valor excessivo às mercadorias e aos aparelhos eletrônicos?

Sem medo de errar

Você conheceu um pouco do pensamento de Theodor Adorno, um filósofo da Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica da sociedade. Ele nasceu na Alemanha, onde vivenciou a violência e os horrores do nazismo e dos campos de concentração, como Auschwitz. Sua preocupação com a barbárie humana e a falta de consciência que levaria à tamanha brutalidade se tornaram foco de seus estudos sobre a formação humana e a pressão social.

Ao estudar sobre a preocupação de Adorno com a barbárie, você identificou o teor pedagógico de sua obra?

Embora não tenha sido formado em educação, esse pensador contribuiu de maneira ímpar para a trajetória da Filosofia da Educação na medida em que escreveu diversos ensaios apontando as necessidades urgentes do processo educacional. Para ele, a educação só tem sentido se for para a emancipação, pois nenhuma outra finalidade seria capaz de colocá-la em seu campo ético. Somente por meio de indivíduos autônomos é que se pode pensar em uma sociedade mais justa e consciente de seus atos para, assim, evitar que novos holocaustos voltem a acontecer.

Além disso, Adorno desenvolveu, em parceria com vários interlocutores, uma crítica feroz ao sistema social e à imposição da cultura hegemônica às massas. Criou o termo "indústria cultural" para demonstrar que não se tratava de uma cultura espontânea das massas, mas uma cultura vertical, fabricada nos moldes industriais, padronizada e que, portanto, ficava mascarada pela burguesia para um constante domínio do capital e do mercado.

Retome as considerações sobre a indústria cultural no item "Não pode faltar" e reflita sobre os dias atuais. Perceba como a preocupação com a formação nos escritos de Adorno em função da influência do progresso técnico também é algo que se faz presente hoje, em meio à avalanche de informações nas mídias, que são sobrepostas à autorreflexão crítica.

Você percebeu como essas ideias são importantes para uma reflexão sobre o contexto rodeado de tecnologias em que se vive hoje?

Para Adorno, por meio da indústria cultural, há uma padronização de gostos e necessidades oriunda da criação de produtos iguais com diferentes roupagens, criados para facilmente serem descartados e, assim, exigirem novas aquisições. Nessa perspectiva, Adorno chamou de sociedade administrada todo esse contexto marcado pela submissão ao capital e ainda considerou que, nesse meio, há uma coisificação do consciente, através do qual os seres humanos se igualam às coisas.

Atente às indicações do "Pesquise Mais" e perceba que a contribuição dos teóricos críticos foi trazer à tona todo esse contexto de claustrofobia social, em que as pessoas têm menos valor do que as próprias mercadorias.

Para concluir a resolução da situação-problema do "Diálogo Aberto", compreenda o conceito de dialética negativa, enquanto "método" de Adorno para uma postura crítica. Ao colocar conceitos aparentes em choque, ocorre a crise da contradição que permite que se conheça, de fato, a realidade. Ao contrário de Hegel, que considerou o final do processo dialético como o momento da síntese positiva, Adorno aponta que o foco deve ser o aspecto negativo daquilo que se faz real. É preciso chocar, contrapor, repensar e provocar crises.

Por sua postura um tanto melancólica com relação ao avanço das tecnologias, esse pensador foi criticado como pessimista. Entretanto, antes que se atribua o rótulo, é preciso considerar toda sua experiência em meio a um momento em que as próprias criações eram usadas contra seus criadores.

Faça valer a pena

1. "Um sujeito experimental – e a própria expressão já é a do repertório da consciência coisificada – afirmava de si mesmo: 'I like nice equipment' (Eu gosto de equipamentos, de instrumentos bonitos), independentemente dos equipamentos em questão. Seu amor era absorvido por coisas, máquinas enquanto tais. O perturbador – porque torna tão desesperançoso atuar contrariamente a isso – é que esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo [...]" (ADORNO, 1995, p. 133). O trecho anterior demonstra uma preocupação presente nos escritos de Adorno. Assinale a alternativa que aponta qual era essa preocupação:

- a) Adorno se preocupou com a dificuldade do acesso aos bens materiais das massas.
- b) O foco da preocupação de Adorno se concentrava no desenvolvimento da tecnologia, buscando formas de socializar os produtos lançados.
- c) Adorno se preocupou com o amor transferido às máquinas em detrimento dos próprios seres humanos.
- d) A preocupação era com a necessidade de criar cada vez mais produtos para satisfazer as necessidades da burguesia.
- e) Adorno se preocupou com a luta de classes, foco de seus escritos.

2. “A teoria crítica, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder” (HORKHEIMER, 1991, p. 69). No trecho anterior, Horkheimer aponta as características da Teoria Crítica. Levando em consideração os seus conhecimentos sobre o tema, assinale a alternativa correta:

- a) De acordo com Horkheimer, a Teoria Crítica leva em consideração o sujeito enquanto participante do universo pesquisado e sua interpretação crítica dos dados. Em contrapartida, a teoria tradicional se ampara na constatação de dados reais, sem a participação humana em sua interpretação.
- b) A teoria tradicional se difere da teoria crítica à medida que a primeira considera o aspecto subjetivo da interpretação e a segunda apenas a mensuração de dados.
- c) Tratam de teorias que envolvem perspectivas que se complementam, pois a teoria crítica apenas insere a criticidade na quantificação de dados para se encontrar o produto final e cientificamente provado.
- d) Horkheimer apontou que a teoria crítica não tem como objeto os homens como produtores de suas formas histórias de vida.
- e) A teoria crítica não leva em consideração a interpretação humana, já a teoria tradicional sim e pode ser observada, por exemplo, nas ideias de René Descartes.

3. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e às questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 119).

No trecho anterior, Adorno se refere a uma exigência que ele considera de máxima importância para a educação. Indique a alternativa que traz essa exigência:

- a) Evitar a Revolução Industrial.
- b) Evitar que a fé se sobressaia à razão.
- c) Evitar uma nova guerra mundial.
- d) Evitar que Auschwitz se repita.
- e) Evitar que se esqueçam das tendências mitológicas.

Referências

ADORNO, Theodor W. TV, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Meios de comunicação de massa e indústria cultural**. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. Educação após Auschwitz. In:_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

_____. **Mínima Moralía**: reflexões a partir da vida lesada. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvares Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismos**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

ARANTES, Paulo Eduardo (Consultoria). **Hegel**: vida e obras. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores).

CARDOSO, Danielle R. A. **Indústria cultural e infância**: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp/FCLar, 2011.

_____. **O ofuscamento da infância no brilho das telas**: relações entre teoria crítica, educação e sociedade. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp/FCLar, 2016.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à história da filosofia**. Tradução de de Artur Morão. Lisboa: Editora 70, 1991.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al.. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p. 69-75. (Coleção Os Pensadores).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2008.

MANACORDA, Mário. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. Posfácio da 2ª edição. (1873). In:..... **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de Educação em Hegel. **Interface**, v. 5, n. 9, Botucatu, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200005> Acesso em: 20 mar. 2017.

..... O ensino de filosofia segundo Hegel: contribuições à atualidade. **Transformação**, v. 28, n. 2, Marília, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732005000200009>. Acesso em: 20 mar. 2017.

..... A crítica de Hegel ao conceito de lei em Kant. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, ano 5, n. 9 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.hegelbrasil.org/reh9/novelli.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: do Romantismo ao Empiriocriticismo. Vol. 5. São Paulo: Paulus, 2005.

RUSCHEL, Maria Helena. Posfácio à Edição Brasileira. Porto Alegre, 1994. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALVADORI, M. Algumas considerações sobre a crítica hegeliana ao idealismo kantiano. **Intuito**, v. 3, n. 2, Rio Grande do Sul, 2010.

SOARES, Jorge Coelho. Apresentação à edição brasileira: a "imaginação dialética" de Rolf Wiggershaus. In: WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. p. 9-11.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Trad. Antônio A. S. Zuin (et al.). Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio A. Soares. **Indústria Cultural e Educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Aproximações entre educação e Filosofia: questões que permeiam a atualidade do processo formativo

Convite ao estudo

Nesta última unidade, você é convidado a ingressar em uma reflexão de questões que permeiam a atualidade do processo formativo, aproximando ainda mais filosofia e educação.

Por meio das contribuições de Hannah Arendt e de Michel Foucault, você poderá pensar na condição humana e nas relações de poder que acontecem na sociedade e refletem no processo educativo. Além disso, perceberá concepções distintas de se pensar o poder e a autoridade, conhecendo um pouco sobre a arquitetura escolar que, muitas vezes, está associada à questão da vigilância e da punição.

Ao lançar um olhar sobre as mídias, a educação e as perspectivas críticas, vai conhecer as contribuições de Pierre Bourdieu e Pierre Levy sobre as influências das mídias na educação. Em meio a isso, muitos questionamentos sustentam uma reflexão sobre o capital cultural, a violência simbólica e a inteligência coletiva nos ciberespaços. Nesse momento, você é convidado a pensar sobre as tecnologias e seus aspectos positivos e negativos em meio à escola, bem como suas marcas na Filosofia da Educação.

Por fim, para encerrar este livro e contribuir para um fechamento de seu mergulho pela história do pensamento filosófico, serão apresentadas reflexões sobre a experiência e o processo formativo. Em meio à sociedade que vivencia a era digital e com o desenfreado progresso técnico, hoje, tem-se um

enfraquecimento das experiências formativas. A preocupação com esta questão, entretanto, não é foco apenas dos pensadores contemporâneos. Após conhecer o pensamento dos grandes filósofos que marcaram a história, você terá o respaldo para refletir sobre os entraves à formação emancipatória e, portanto, à ética. Com o texto de Jorge Larrosa, você encontrará notas sobre a experiência e dará mais profundidade à essa questão.

Encerraremos, de maneira reflexiva e filosófica, uma trajetória de estudos sobre os grandes momentos que delinearam a Filosofia da Educação, trazendo à tona conceitos, contradições, crises e diálogos que compuseram o movimento do pensamento filosófico desde a Antiguidade até os dias atuais.

Bons estudos!

Seção 4.1

Autoridade, controle, relações de poder e a instituição escolar

Diálogo aberto

Na unidade anterior você estudou as teorias dialéticas e conheceu as ideias de Hegel, Marx e Adorno, pensadores que contribuíram muito para a trajetória do pensamento filosófico, tendo em vista suas diferentes perspectivas sobre a dialética. Dessa forma, você aprofundou seu olhar para a importância de ir além do que está imposto superficialmente, repensando as ideias para uma superação do senso comum e dos preconceitos.

Agora, ainda na perspectiva desse exercício de pensar criticamente, você encontrará nesta primeira seção alguns questionamentos sobre a condição humana, a autoridade, o poder e a arquitetura escolar. Por meio do pensamento de Hannah Arendt e de Michel Foucault, uma reflexão é proposta, relacionando a sociedade com a educação e a condição humana.

Nessa perspectiva, esses pensadores realizam um debate filosófico sobre a autoridade e as relações de poder exercidas de maneira implícita e explícita em meio ao processo formativo. Com perspectivas distintas sobre a concepção de poder e autoridade, ambos pensadores contribuíram para uma crítica da sociedade em meio ao controle e aos contextos sociais de opressão.

Para Hannah Arendt, a política está relacionada à liberdade de ação e, enquanto cientista política, valoriza a participação dos indivíduos na esfera pública. Refere-se ao poder como algo que pode ser concebido distante da violência. Já Foucault vai falar sobre poder enquanto manifestação de controle. Ele afirma que a arquitetura das instituições escolares retoma uma estrutura que favorece a vigilância e o controle interno, apontando para uma clausura que se resume no vigiar e punir. Dessa forma, ele tece considerações que auxiliam a refletir sobre os elementos da estrutura escolar que podem reafirmar uma postura

hierárquica no âmbito da relação pedagógica.

Você gostaria de refletir sobre as questões de poder no processo formativo? Quais são as contribuições de Hannah Arendt e Michel Foucault para a Filosofia da Educação? Quais são as concepções de poder que se manifestam nessas distintas perspectivas? Será que autoridade e controle se manifestam na relação pedagógica? Há vigilância e punição na educação dos dias atuais?

A partir do estudo e das reflexões desta seção, você conseguirá responder a esses questionamentos, não com a intenção de simplesmente resolvê-los, mas para uma reflexão que não se esgota e permite novos debates sobre as relações de poder no processo formativo.

Não pode faltar

A filosofia e as diferentes perspectivas de pensar a sociedade e o poder

No decorrer dos estudos até aqui, você pôde perceber que, na trajetória filosófica, muitas foram as temáticas que receberam a atenção dos grandes pensadores e que proporcionaram reflexões para a Filosofia da Educação.

Na última seção, você conheceu um pouco das teorias dialéticas que, ao pensar a contradição e o movimento, proporcionam outro olhar sobre a realidade. Agora você vai se deparar com temáticas que envolvem a atualidade, pensadas por diferentes filósofos que contribuíram para uma postura crítica. Nesta seção, o foco são as questões relacionadas ao poder, ao controle, à autoridade e à condição humana. Atente para a diferença dos conceitos entre os autores e a forma como concebem a crítica à condição humana.

Hanna Arendt, o poder e condição humana

A filosofia, de uma forma ou de outra, sempre se preocupou com a condição humana, mesmo nos tempos em que seu foco não era a antropologia – o homem no centro do universo. Os diversos estudos

a esse respeito abarcam a sociedade e as relações humanas em meio aos mais diversos contextos.

Hanna Arendt foi uma filósofa (embora tenha preferido que seu nome estivesse relacionado apenas à política) do século XX que se dedicou a pensar essa condição humana. Arendt nasceu na Alemanha, em 14 de outubro de 1906, em uma família de judeus. Desde pequena já possuía uma personalidade de destaque, tanto na aprendizagem como nos posicionamentos. Estudou Filosofia na Universidade de Marburg, local em que conheceu o filósofo Martin Heidegger, com quem, além de ter aulas, manteve um romance que durou muitos anos e que influenciou toda sua vida.

De acordo com informações do Centro de Estudos Hannah Arendt, esse romance marcou profundamente sua trajetória de estudos, pois Heidegger lhe ensinou a pensar de maneira apaixonada, relacionando reflexão e vida. Herdou desse relacionamento, também, uma postura crítica com relação ao isolamento dos sujeitos, o que ela considerou um traço típico da sociedade moderna.

Figura 4.1 – Hannah Arendt



Fonte: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/62/Hannaharendt-150x150.jpg>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Em função do aumento da perseguição dos judeus na Alemanha, Arendt foi forçada a sair de sua terra natal. Dentre outros locais, chegou a Paris, mas posteriormente foi presa por algumas semanas em um campo de concentração. Assim, resolveu fugir das perseguições nazistas e foi para Nova York, onde passou o resto de sua vida.

Tudo que viveu nesse contexto alemão fez com que a filósofa se dedicasse às obras *As origens do Totalitarismo* e *A condição humana* – destaques entre todas as que produziu.

A preocupação com o poder e com as consequências de sua prisão no campo de concentração fez com que essa pensadora se questionasse acerca dos caminhos a serem conduzidos pela sociedade, que está resultando na aniquilação das condições de existência do ser humano. Traz à tona, então, uma crítica pautada na crise, permeando seus pensamentos entre a filosofia e a teoria da política.

Na obra *A condição humana*, de 1958, Hannah Arendt propõe uma análise das condições do ser humano – tendo como base alguns preceitos da sociedade grega, como a concepção de política e a organização hierárquica das atividades humanas – em função de três categorias: o labor, o trabalho e a ação. Para ela, o labor se relaciona mais com o aspecto físico da atividade humana, relacionado à vida em si, ou seja, à manutenção das condições biológicas do corpo. Já o trabalho, se refere mais à ação de criar objetos e produtos da esfera material e está relacionado à vivência dos homens na sociedade. Nesse sentido, se difere do labor por ser mais amplo e incluir uma dimensão técnica. Por último, a ação, se relaciona à possibilidade de liberdade e à política, mas também gera preceitos irreversíveis. Arendt aponta, então, o perdão como única solução para algumas ações humanas. Não se trata, contudo, de perdoar simplesmente um determinado fato que ocorreu. O importante é ir além, perdoar aquele que o feriu. Vale destacar que, para ela, há coisas que são imperdoáveis no decorrer da história humana, como o “mal radical” – nome dado pela autora para a ação violenta dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.



Exemplificando

Para falar sobre a origem da política, Hanna Arendt (2007) se refere à civilização grega e sua ideia de **vida ativa**. Segundo ela, para os gregos,

algumas atividades são essenciais para uma vida de qualidade: é preciso que se tenha o confronto e o diálogo das ideias plurais em espaços públicos de maneira livre. Dessa forma, todo o surgimento do mundo resulta dessa ação e se associa às relações políticas entre os homens.

Paixão (2015) indica que, apesar disso, os gregos estabeleceram uma estrutura hierárquica necessária à manutenção da pólis. Para eles, havia aqueles que exerciam o trabalho relacionado às necessidades biológicas, que Hannah Arendt chamou de labor. Um exemplo desse trabalho, pensando para além desse contexto grego, era o trabalho dos escravos e das mulheres, que se relacionam ao lar e à manutenção da vida em sua necessidade biológica (comer, manter o corpo, dormir etc.). Para Arendt (2007), trata-se de um trabalho relacionado diretamente às condições de vida. Em um segundo plano, estariam os comerciantes e artesãos, que são exemplos da categoria trabalho, haja vista a manutenção da vida material dos homens. E, no topo da vida ativa, se situa a política, vinculada à ação, que exemplifica as atividades dos indivíduos trazidas para a esfera pública. Entretanto, a ação também pode gerar atitudes irreversíveis.

Para a filósofa, a única forma de reverter os percalços da ação humana é por meio do perdão. A autora aponta que existem duas exceções para esse perdão. Num primeiro momento, o perdão está diretamente relacionado à pessoa que errou e não a um determinado ato em si. E, num segundo momento, afirma que não se pode perdoar também a brutalidade durante a história humana, como o crime cometido pelos nazistas, que não possui perdão.

Hannah Arendt associa o poder à política de forma distante da violência. Tendo como base sua dura experiência como judia em regime nazista, a autora reflete sobre o poder partindo desse momento de sensibilização pelos danos emocionais e físicos causados pelo contexto social. Para ela, o poder está associado ao coletivo e relacionado com a categoria **ação**, ou seja, ele parte da ação, que é condição humana, portanto, torna-se fenômeno da ação humana. Sendo assim: “[...] a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constituem algo que se assemelhe à natureza humana” (PAIXÃO, 2015 apud ARENDT, 2007, p. 15).

O poder, segundo essa cientista política, está relacionado com a esfera da linguagem e dos sentidos, pois se relaciona com o uso livre dos locais públicos e não por uma regulação de sua conduta, conforme ressalta ainda Paixão (2015). Assim, retomando aspectos de Atenas e da Roma Antiga, onde o poder não estava puramente associado ao domínio ou à obediência, Arendt se apropria dessa ideia para demonstrar que o poder não estava próximo da violência, pois sua base se constituiria de uma representação de um indivíduo em função da voz do povo. A obediência, nessa perspectiva, seria para com as leis oriundas de um próprio consentimento da população. De acordo Arendt (2001, p. 57), “[...] é o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e este apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe as leis à existência”.

Perceba que a filósofa busca uma nova forma de conceituar o poder, tendo em vista todos os horrores que vivenciou. Não o coloca na esfera das ideologias, tampouco no padrão governamental até então vivenciado. Nessa perspectiva, encontra-se a ideia de autoridade; que, para Arendt (2001), é a institucionalização do poder, ou seja, a forma de fazer valer as ordens de um governo, sem necessidade de coação, mas com base pura e simplesmente nas ideias de um coletivo, na voz de um indivíduo escolhido pelo povo. Esse mesmo povo é responsável pela escolha da legislação vigente e da autoridade, nesse sentido, existe o respeito às escolhas.

Você conseguiu notar que, para Hannah Arendt, poder e autoridade são produtos do diálogo entre cidadãos da esfera pública?

Arendt (1998) considerou a política como uma possibilidade do novo, demonstrando claramente sua aversão ao totalitarismo relacionado ao empoderamento dos nazistas. Nesse sentido, conforme nos aponta Paixão (2015), falou também em **banalidade do mal**, como as maldades realizadas por alguém que simplesmente as pratica por vontade de superiores, cumprindo ordens, sem ter algum tipo de ódio ou doença psíquica. Trata-se daquele que não sente culpa por não ser de sua opinião, mas de uma obrigação da qual não pode se negar. A política assim seria uma possibilidade de superação dessa banalidade, de modo que representa sempre um coletivo. “[...] a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a

partir do caos absoluto das diferenças.” (ARENDRT, 1998, p. 7) Note que, além da possibilidade de algo novo, a filósofa relaciona a política com o coletivo.



Assimile

É importante que você perceba a distinção as ideias de poder e política segundo Hannah Arendt. Note que, embora ela faça essa distinção, também as relaciona.

Paixão (2015) afirma que, para essa filósofa e cientista política, o poder está diretamente relacionado a uma ação coletiva, à representação da vontade de um todo. Nesse sentido, o poder é ação, condição humana, e está também associado à esfera pública, uma vez que consiste nas relações políticas entre os indivíduos que elegem alguém para dar voz aos desejos e às necessidades do povo. Existe, assim, uma separação da ideia de poder das ideologias dominantes e do padrão de governo que vivenciou com o a perseguição nazista.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se a ideia de política. Para Arendt (1998), a política também é resultado de uma ação coletiva e consiste na possibilidade de uma mudança, na criação de algo novo. A política, segundo ela, é um diálogo entre ideias plurais, um acordo entre os homens a partir de diferentes perspectivas.

Compreenda que tanto o poder quanto a política constituem formas de melhorar a esfera pública, na tentativa de uma sociedade menos violenta, mais justa, a qual possibilite a transformação dos sujeitos, lembrando seus direitos e deveres.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre a vida e as obras de Hannah Arendt, acesse a página a seguir:

Centro de Estudos Hannah Arendt. Disponível em: <<http://www.hannaharendt.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

A educação para Hanna Arendt

Hanna Arendt aborda a temática da educação de maneira especial em seu texto *A crise na Educação*, de 1957. A pensadora faz, em um primeiro momento, uma crítica às tentativas de analisar a educação como um fenômeno local, distante dos acontecimentos do mundo. Sendo assim, a educação não deve se desvincular do contexto macrossocial.

É importante destacar que, em 1940, Arendt morou nos Estados Unidos, onde vivenciou uma educação voltada para questões relacionadas à violência e ao racismo. Diante disso, apresenta uma postura conservadora, no sentido de apontar a escola como um local de mostrar à criança como o mundo de fato é. Ela defende uma autoridade na escola, porém não um professor autoritário.



A verdadeira dificuldade da educação moderna reside pois no facto de, para lá de todas as considerações da moda sobre um novo conservadorismo, ser hoje extremamente difícil garantir esse mínimo de conservação e de atitude de conservação sem a qual a educação não é simplesmente possível. E há boas razões para isso. A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. (ARENDR, 1961, p. 12)

Note que, de acordo com seu conceito de autoridade, ela se coloca a favor de um espaço que mostre ao aluno como o mundo é, para que ele possa ser estimulado a buscar mudanças. Ela aponta a necessidade de uma educação que possibilite à criança os saberes historicamente construídos pela humanidade e ressalta que criar um mundo da criança exclusivo é deixá-la distante de tudo que ocorreu no passado.

Além disso, Arendt (1961) faz uma crítica ferrenha aos novos modelos de educação – voltados à pedagogia ativa e à Escola Nova –,

pois eles favorecem a criação de um mundo exclusivo para as crianças. Para a autora, isso, além de dar origem a um mundo irreal, distancia a criança do adulto.

Arendt (1961) ressalta a importância do adulto na formação da criança e aponta que não se pode esperar que ela aja sozinha em tudo, já que precisa conhecer a realidade. Sendo assim, cabe ao adulto orientá-la.

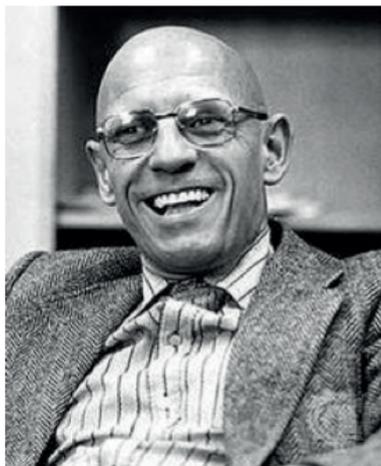
Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. (ARENDR, 1961, p. 10)

Apesar das críticas que recebeu por sua posição conservadora, Hannah Arendt teceu grandes contribuições para se repensar a necessidade de uma educação que supere a violência e que potencialize a ação política, no sentido do diálogo coletivo entre os homens para uma vida livre.

Michel Foucault: considerações sobre a arquitetura escolar e as relações de poder

Em uma perspectiva distinta de pensar o poder e a autoridade, mas ainda repensando a condição humana, surge Foucault. Da mesma forma que Arendt, esse pensador também demonstrou que crítica e crise se mantêm indissociáveis, tendo em vista que a crítica centra-se na reflexão da crise social e dos obstáculos a uma sociedade emancipada.

Figura 4.2 – Michel Foucault



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Michel Foucault nasceu na França, no dia 15 de outubro de 1926. Formou-se em Psicologia e Filosofia e deu aulas de filosofia em universidades francesas, recebendo a cátedra.

Tendo na família a forte influência da medicina, acabou por frustrá-los por não tornar-se médico. Era homossexual e, em função de suas várias inquietações acerca da existência, tentou o suicídio mais de uma vez.

Participou dos movimentos sociais que marcaram o século XX, tais como a luta antimanicomial, a revolta dos presídios franceses e o movimento gay. Todos esses movimentos influenciaram a criação de renomadas obras que tratavam desde a problemática dos doentes mentais e o desprezo que se tinha por eles no século XIX até um estudo sobre a história da sexualidade, que se tornou obra, mas ficou inconclusa em virtude de seu falecimento em 1984, quando foi vítima da AIDS.

Michel Foucault tornou-se bastante conhecido por suas críticas sobre a arquitetura, o sistema carcerário e o domínio exercido pela burguesia para obter a cooperação dos proletários. Ele realizou uma analogia deste sistema com as escolas e o sistema de ensino. Em sua

obra *Vigiar e Punir*, teceu críticas ferrenhas à disciplina, apontando, então, para uma sociedade que busca “corpos dóceis”.

Para Foucault (1987, p. 119), “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo [...]”.

Barbosa (2011) nos demonstra que, no que se refere à educação, esse filósofo aponta para um resgate das origens da história da educação ao considerar a escola como um local disciplinador. Apesar de os castigos físicos serem extintos no decorrer dessa história, ainda verificou-se (e verifica-se) uma forte coerção do pensamento em meio às instituições escolares. Tal postura reflete uma sociedade que o pensador chamou de disciplinar.

Foucault tratou de demonstrar que a escola, ao manter uma estrutura interna com carteiras de alunos enfileiradas e a mesa do professor em posição de destaque, acaba por criar uma estrutura que favorece o controle e a hierarquia de poderes, com o mestre – que detém a autoridade – em destaque na parte da frente da sala de aula e, conseqüentemente, os alunos atrás. “As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Figura 4.3 – Sala de aula com carteiras individuais enfileiradas



Fonte: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ellen.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Segundo Foucault (1987, p. 126), a escola, “Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”. Assim, estabelece uma comparação entre a escola e a estrutura das penitenciárias. Para ele, a construção das escolas, assim como dos cárceres, visa uma constante vigilância. Os enormes corredores com salas ao redor e o pátio situado ao centro favorecem que em momentos de recreação ou atividades ao ar livre os alunos possam ser vigiados e, dessa forma, não fujam da “normalidade” ou daquilo que é considerado como padrão ideal de conduta. A diretoria construída em um local de fácil observação, normalmente ao centro, retoma o Panóptico de Bentham, modelo de construção utilizado nas penitenciárias.

Figura 4.4 – Panóptico



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:PAN%C3%93PTICO_GARC%C3%8DA_MORENO.JPG>. Acesso em: 15 abr. 2017.



O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas

têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 1987, p. 166)

Note que a torre de vigilância situa-se ao centro, intensificando o exercício do poder por meio do controle. É importante que você perceba que, para Foucault, o poder está diretamente associado à questão do controle, diferentemente de Hannah Arendt, que possui uma visão de poder para além da violência, associado à ação humana e à política enquanto transformação.

Figura 4.5 – Grupo escolar: arquitetura semelhante à prisão



Fonte: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ellen.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Por meio dessas comparações entre a escola e a prisão, a obra *Vigiar e Punir* e todo pensamento foucaultiano obteve considerável destaque entre os pensadores da Filosofia da Educação, tendo em vista suas críticas às posturas tradicionais da escola.

Além da arquitetura, Foucault ainda apontou elementos que corroboram a repressão dos alunos, tais como o sinal sonoro e os horários fortemente determinantes da rotina. Para ele, são vários

os indícios de uma estrutura hierarquizada no interior da escola, a qual, de certa forma, impede que o aluno tenha uma formação emancipatória. A crítica do sistema escolar aponta para uma utilidade da escola como uma verdadeira “máquina” de moldar cidadãos adestrados. Dessa forma, o poder estaria associado a uma forma de controlar para uma ordem e manutenção do *status quo*. Tudo isso contribuiu para um questionamento da dominação e do poder que se fazem hegemônicos.

No decorrer da trajetória do pensamento filosófico, Foucault foi um pensador bastante utilizado por seus contemporâneos, em especial na área da educação, para se repensar um processo formativo cujas bases e estruturas advêm de um sistema punitivo. Para além da análise do contexto vivenciado por Foucault, note que, ainda hoje, a imagem que se tem da escola é a da postura tradicional de carteiras enfileiradas e o professor à frente. O aluno deve obediência ao professor em virtude de um sistema que ainda tem na avaliação uma forma de punição. Além disso, o professor, por sua vez, precisa se adequar às exigências da direção que se situa acima dele hierarquicamente, mesmo no sistema público em que os concursos permitem certa autonomia de trabalho em função de um poder descentralizado nas instituições escolares. Sendo assim, é preciso refletir sobre a escola que temos e a formação que queremos.



Refleta

Para refletir mais sobre a questão do poder e do controle em meio ao ambiente escolar, assista ao clipe a seguir, uma crítica à escola enquanto uma “máquina de ensinar” e padronizar seres humanos:

LAMBERTI, Luis Felipe. **Pink Floyd** – The Wall (legendado). 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Sem medo de errar

Com base nos estudos sobre Hannah Arendt e Michel Foucault, você pôde observar a reflexão presente na trajetória do pensamento filosófico sobre a questão do poder, da autoridade e seus reflexos na educação.

A partir de concepções distintas de poder e autoridade, esses pensadores demonstraram que é preciso pensar sobre a condição humana e a sociedade em que vivemos, com atenção para os mecanismos que coagem e punem os indivíduos para manter a ordem e os padrões socialmente impostos.

Tanto Arendt como Foucault proporcionam reflexões sobre o processo formativo associado à autoridade. Porém você percebeu que a filósofa alemã aponta a necessidade de uma educação que resgate a tradição. Essa autoridade não está, contudo, associada ao autoritarismo do professor, mas a um processo de responsabilidade da escola em trabalhar com os saberes historicamente construídos pela humanidade. Para ela, os adultos – e não somente o professor – precisam assumir essa responsabilidade, impedindo que a criança fique à mercê da realidade em um mundo só dela.

Ao apontar esse resgate da tradição, Hannah Arendt foi taxada por muitos críticos como conservadora, principalmente por criticar alguns posicionamentos dos movimentos da Escola Nova e da perspectiva que coloca a criança como dona de seu processo de formação. Apesar disso, é preciso levar em consideração que seu posicionamento traz à tona um olhar de quem vivenciou toda a violência do sistema nazista, sendo de origem judia. Por isso mesmo, seu conceito de poder busca uma distância da violência, na tentativa de pensar a política como uma ação humana que vise à coletividade.

Por outro lado, Michel Foucault ficou conhecido por suas críticas ao sistema e à arquitetura carcerária, bem como pela analogia feita às escolas. Para esse filósofo francês, a escola reproduz o modelo da prisão, tanto no que se refere à estrutura, como também na organização e nos sinais que compõem a rotina escolar. Desde a organização rígida de horários até a disposição das salas e do pátio, tudo lembra um sistema de vigilância. No interior das classes, a organização das carteiras – que muitas vezes ainda segue o modelo tradicional – traz à tona uma hierarquia de poder, em que o aluno deve obediência ao professor que, por sua vez, segue as normas da direção.

Ainda hoje tem-se uma hierarquização extremamente presente no interior das escolas. Embora o sistema público favoreça uma liberdade

maior de trabalho, ainda assim há um permanente controle, inclusive por meio de avaliações. Retome o clipe indicado no Pesquise mais e reflita sobre essa questão da escola enquanto instituição que padroniza e pune.

Assim, este estudo contribuiu para você trazer à tona algumas ideias já instituídas sobre a escola e poder repensá-las para além dos moldes. Essa é a função do pensamento filosófico!

Avançando na prática

Vigiar e punir nas escolas atuais

Descrição da situação-problema

Foucault descreve como a arquitetura das penitenciárias se aproxima das instituições escolares no que se refere aos mecanismos de controle e vigilância. Diante das considerações desse pensador, e analisando a realidade atual, você considera que as escolas ainda são fortemente marcadas pelo “vigiar e punir”?

Resolução da situação-problema

As reflexões de Foucault sobre a arquitetura das escolas são de extrema importância para que possamos pensar o quanto ainda encontramos um ideal de escola atrelado à vigilância e à punição. Além das construções que facilitam esse controle, o poder e a hierarquia escolar ainda podem ser percebidos nos sistemas de avaliação, na organização curricular e na própria disposição das carteiras na sala de aula. Embora algumas correntes pedagógicas já tenham avançado no sentido de problematizar esses entraves à formação emancipatória, a escola ainda mantém partes que refletem uma sociedade verdadeiramente disciplinar.

Faça valer a pena

1. “A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em

sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política – sendo, antes de mais nada, indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade.” (ARENDDT, 1998, p. 17)

Com base no texto e em seus estudos sobre Hannah Arendt, assinale a alternativa correta:

- a) A política é a expressão do poder e pode favorecer apenas uma minoria.
- b) Para Hannah Arendt, pensar politicamente é uma forma de agregar pessoas para conseguir um domínio sobre as massas.
- c) Hannah Arendt não se ocupa muito da política em sua obra, apenas tece essa consideração, enfatizando a política como um fator destinado apenas aos que têm interesse em representar o povo.
- d) Para Hannah Arendt, a política é uma possibilidade de mudança e só ocorre em uma perspectiva de coletividade.
- e) Hannah Arendt acredita que a política é responsável por uma pressão no povo e, por isso, é vista de maneira negativa.

2. “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 1987, p. 166).

Com relação ao texto sobre o Panóptico de Bentham e seus conhecimentos sobre Foucault, assinale a alternativa correta:

- a) Foucault associa a estrutura das prisões às escolas, apontando semelhanças que refletem o poder e a vigilância em ambas.
- b) Foucault demonstra que a arquitetura das prisões em nada se assemelha às escolas.

- c) Para Foucault, o Panóptico era o modelo de arquitetura usada nos hospitais e copiado pelas prisões.
- d) Foucault era arquiteto e, por isso, descreveu esse modelo de prisão.
- e) Foucault não comparou modelos.

3. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Com base no texto e em seus conhecimentos sobre Foucault, marque a alternativa correta:

- a) Disciplina não se relaciona com poder.
- b) Para Foucault, vivemos em uma sociedade disciplinar, uma vez que ela produz corpos dóceis.
- c) Para Foucault, a sociedade é administrada e a indústria cultural justifica isso.
- d) Para Foucault, a disciplina colabora com a ordem e o progresso.
- e) Foucault acredita que, com os “corpos dóceis”, é mais fácil organizar a sociedade e, por isso, a disciplina é favorável.

Seção 4.2

Educação, mídia e as perspectivas críticas

Diálogo aberto

Em seus estudos anteriores você conheceu duas perspectivas para pensar a questão do poder e da autoridade. Observou que pontos de vista distintos geram reflexões distintas, mas que, de uma maneira ou de outra, favorecem um enriquecimento do pensamento filosófico à medida que se propõem a pensar os entraves ao processo formativo.

Agora, nesta seção, você estudará perspectivas distintas para refletir sobre os meios de comunicação de massa (mídias) e a educação. Pensar criticamente a mídia e a educação torna-se essencial frente ao desenfreado avanço da microeletrônica atualmente. O crescente progresso técnico e a busca por meios cada vez mais velozes de informações esbarram em teorias que levantam questionamentos críticos sobre as consequências, pensando na violência simbólica e na passividade, mas, ao mesmo tempo, há teorias que abordam a mídia em seus aspectos positivos – pensando na interação e na coletividade do ciberespaço.

Pierre Bourdieu tratou de refletir sobre todo o processo de desigualdade social intensificado pelas mídias que, para ele, eram instrumentos de um poder hegemônico. Você sabe quais foram os conceitos desenvolvidos por Bourdieu para explicar a educação? Quais as diferenças e proximidades com Pierre Lévy? Este filósofo da atualidade ganhou destaque por apontar a cultura dos espaços digitais – a cibercultura – como algo positivo, capaz de trabalhar com inteligências coletivas e criativas. Qual sua contribuição para nossa compreensão da mídia? Quais foram as críticas desses autores aos meios de comunicação de massa de acordo com um processo formativo?

Ao contrapor esses olhares, podemos pensar criticamente a relação entre mídia e educação, para que não sejamos inseridos cada vez mais no mundo tecnológico, sem pensar nas contradições envolvidas.

Como eles nos ajudam a fazer isso?

Nesta seção, você está convidado a pensar nessas questões e na atualidade das perspectivas críticas sobre mídia e educação.

Não pode faltar

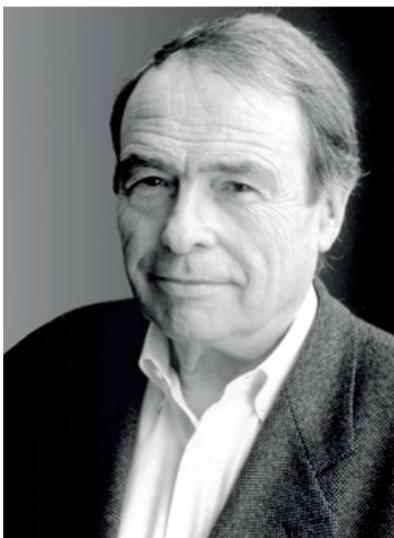
Mídia, sociedade e educação

Com o avanço desenfreado dos meios de comunicação, uma grande quantidade de informações e imagens é lançada todos os dias na mídia para um acesso instantâneo. Com isso, milhares de pessoas se mantêm conectadas na tentativa de acompanhar tudo ao seu redor. Assim, a relação entre mídia e educação advém desse panorama em que muitas vezes se confunde informação com conhecimento. E perspectivas críticas apontam para as relações de poder que estão submersas nesses conteúdos veiculados que acabam sendo compartilhados por estarem prontos e trazerem uma opinião formada sobre um assunto em questão.

Por outro lado, pensadores contemporâneos buscam demonstrar as contribuições da mídia para a educação quando pensadas do ponto de vista da integração e da criatividade que se lança nos espaços virtuais. Portanto, agora você conhecerá um pouco das ideias de Bourdieu e Lévy, pensadores com visões distintas sobre as relações entre mídia e a educação, e poderá, a partir de seus estudos, fazer suas próprias reflexões sobre o processo formativo hoje, em meio ao progresso irrefreável e ao desenvolvimento das tecnologias.

Pierre Bourdieu e seus conceitos de capital cultural e *habitus*

Figura 4.6 – Pierre Bourdieu



Fonte: <goo.gl/6vUU3w>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Pierre Félix Bourdieu nasceu na França, em uma família campesina, no dia 1 de agosto de 1930. Formou-se em Filosofia, em 1954, e passou a dar aulas em Moulins. Convocado para um trabalho militar, mudou-se para a Argélia, onde se tornou professor na Faculdade de Letras na capital do país.

Posteriormente, em Paris, iniciou uma grande produção científica. Foi membro do Centro de Sociologia Europeia e obteve destaque como filósofo e sociólogo no século XX. Morreu em 23 de janeiro de 2002, aos 71 anos de idade, vítima de um cancro.

Com publicações em diferentes áreas, e recebendo influências de Marx e Weber (dentre outros), escreveu sobre educação, cultura, literatura, meios de comunicação e política. Ficou bastante conhecido por suas críticas à estrutura social e à forma como esta acaba sendo incorporada e reproduzida pelos sujeitos.

Para esse pensador, a sociedade é foco de estudos por configurar um sistema hierarquizado de poderes e privilégios. Tais poderes não são determinados somente pelas relações econômicas e materiais, ligadas ao capital social, mas por relações culturais e simbólicas que

envolvem os indivíduos de maneira geral. Segundo ele, em meio à hierarquia social, cada indivíduo ocupa uma posição distinta e isso se relaciona com a distribuição desigual de recursos e poderes.

É importante que você compreenda que Bourdieu não se ateu à estrutura econômica relacionada aos recursos materiais. Seus estudos abordam elementos que ele nomeou de **capital cultural**, que foi usado para explicar o conjunto de recursos relacionados à cultura dominante ou considerada legítima. Trata-se de saberes incorporados pelos indivíduos ou, ainda, certificados por meio de títulos e diplomas escolares que colocam à prova sua legitimação.

Assim como todo capital – e o próprio nome já indica essa referência – o capital cultural também confere poderes aos seus detentores. Porém é preciso enfatizar que nem todo saber é considerado capital cultural, já que isso depende da relação estabelecida com os saberes culturais reconhecidos e legitimados. Da mesma forma, nem todas as pessoas são possuidoras de capital cultural, tendo em vista que nem todos os saberes são socialmente valorizados, o que remete à priorização de uma cultura em detrimento de outra.

Para Bourdieu, a família e a escola são as responsáveis pela apropriação desse capital cultural. Cabe à família os primeiros contatos com a cultura que constituirá a base para o processo de escolarização. Mas, de acordo com Silva (1995), as análises de Bourdieu conduzem a uma crítica da escola, pois é aí que esse capital passa a obter valor, o que pode garantir ou não uma boa trajetória escolar. O aluno que chega à escola destituído de capital cultural poderá se tornar um fracasso escolar.



Inicialmente, a escola seria apenas um ambiente em que as disposições típicas de classe começam a contribuir para hierarquizar os indivíduos, afetando o seu desempenho. Trazendo para a escola as características psicológicas que expressam adaptação às suas condições de classe, como "atitude resignada com relação ao fracasso" e "baixa auto-estima", as grandes massas tendem ao desempenho mais fraco e a ter expectativas profissionais mais baixas, o que significa apenas uma "avaliação inconsciente das

probabilidades objetivas de sucesso". É a força determinante do *habitus* de classe fazendo com que os membros das classes inferiores se "auto-releguem" ao desempenho sofrível e a baixas expectativas profissionais. (SILVA, 1995, p. 29)

De acordo com o pensamento de Bourdieu, a escola, de maneira supostamente neutra, é o local que mais reproduz os privilégios. Ela classifica os alunos de acordo com seus *habitus* e isso faz com eles se mantenham cada mais próximos de suas classes de origem. Embora o processo de ensino-aprendizagem seja apontado como algo democrático e participativo, a realidade da sala de aula pode ser bastante massacrante para aqueles cuja cultura não é a burguesa.

A partir do conceito de *habitus*, princípio gerador que opera retraduzindo as características oriundas de uma trajetória específica e de uma posição determinada no campo social, são introjetados através dos contínuos processos de socialização, gostos, costumes, bens e práticas, operando um estilo de vida, um traço de classe correspondente ao volume e à estrutura do capital possuído. (BOURDIEU, 2001 apud MADUREIRA, 2011, p. 1)

Para esse pensador, na medida em que a escola valoriza a cultura hegemônica, ela dificulta o acesso dos indivíduos que possuem outros *habitus* e, com isso, aumentam-se as chances de desistências, abandono dos estudos, evasão escolar. Daí sua crítica à escola como reprodutora das desigualdades sociais.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre o pensamento de Pierre Bourdieu, leia:

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

As mídias e a violência simbólica

Bourdieu realizou também estudos sobre os ambientes virtuais e a influência de uma cultura hegemônica. Da mesma forma que na escola, todas as práticas virtuais estão relacionadas ao que ele chamou de *habitus* do usuário. A partir disso, Madureira (2011) nos aponta os limites para as utilizações da internet em função das condições objetivas dos sujeitos que a utilizam.

Segundo o pensador, nos diversos ambientes, páginas virtuais e links sobre os mais diversos conteúdos (e que fazem associações imediatas a outros itens), tem-se veiculado a cultura daqueles que possuem privilégios também na utilização das redes. Ao realizar uma pesquisa sobre as críticas de Bourdieu aos ciberespaços, Madureira (2011, p. 1) aponta:



Os usuários são expostos a uma violência simbólica na rede, a uma apropriação de conteúdos prontos e estabelecidos por outros. O imprevisível, o caótico e o inovador - tão proclamados no ciberespaço - são derivados de discursos e estratégias das classes privilegiadas no acesso à rede e que exercem um poder simbólico através da legitimação de signos e significados, palavras e conceitos de interpretação de mundo, expressando as relações de força e as desigualdades existentes na ordem social.

Em 1970, juntamente com Passeron, Bourdieu escreveu a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, na qual tece considerações sobre a escola, a reprodução e essa violência simbólica. Para eles, esse tipo de violência encontra-se na ação pedagógica ao passo em que uma cultura é apontada como legítima em detrimento de outras. Dessa forma, todos os estudantes são obrigados a desapropriarem-se de suas culturas para uma assimilação dos saberes ditos como legítimos, além de padrões de comportamentos e condutas também estabelecidos. Há, assim, uma consolidação da sociedade capitalista nessas formas de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Da mesma forma que na escola, essa violência se configura nos espaços virtuais:

Em suma, o ciberespaço é problematizado como fragmento múltiplo, infinito e difuso das lutas que os atores privilegiados travam nos outros campos sociais, configurando-se como espaço de violência simbólica contra a maioria dos usuários que não possuem principalmente capital econômico (equipamentos e banda larga) e capital cultural (elementos necessários para a apropriação crítica e criativa dos construtos digitais). (MADUREIRA, 2011, p. 1)

Você percebeu que Bourdieu faz uma análise crítica da sociedade e da reprodução social que se legitima?

Para ele, a escola é uma instituição que fortalece o capital cultural e, com isso, exclui do processo educacional os sujeitos que não se reconhecem na cultura dominante. Da mesma forma, as mídias e os espaços virtuais acabam por fortalecer o posicionamento daqueles que têm um acesso diferenciado às redes e que, de certa forma, também disseminam conteúdos próprios do que supostamente é tido como cultura padrão. Assim, a violência simbólica da ação pedagógica se transfere também para as mídias que reproduzem um contexto de hierarquia social.



Exemplificando

Bourdieu teceu críticas sobre os saberes compartilhados nos meios de comunicação como sendo de uma cultura hegemônica. Dessa forma, ele apontou a mídia como uma forma de reproduzir uma hierarquia social existente em todos os espaços.

Como exemplo desse tipo de saber congelado e compartilhado, temos os conteúdos das páginas das grandes redes sociais que tratam de repassar opiniões formadas, categorias estereotipadas e padrões de conduta. Isso se torna facilmente verificável nas páginas do Facebook, rede social cujas pessoas desejam compartilhar ícones para receber as desejadas “curtidas” que refletem o quanto sua opinião está em sintonia com a de milhares de pessoas.



Pensando nas ideias apontadas por Bourdieu sobre a violência simbólica presente nos meios de comunicação e no desenfreado desenvolvimento da microeletrônica que se tem hoje em dia, você considera que os conteúdos lançados diariamente na internet proporcionam reflexões para um pensamento autônomo ou apenas se configuram como informativos?

Pierre Lévy e a teoria da Cibercultura

Figura 4.7 – Pierre Lévy



Fonte: <<https://goo.gl/uZ1GCd>>..Acesso em: 15 abr. 2017.

O filósofo contemporâneo Pierre Lévy nasceu no norte da África, na Tunísia, em 2 de julho de 1956. Dedicou-se ao pensamento sobre as tecnologias da informação e suas relações com a sociedade e foi considerado um grande influenciador na defesa do uso dos computadores e da internet como possível forma de democratizar o conhecimento. Em uma perspectiva diferente de Bourdieu, Lévy não busca criticar a reprodução e os aspectos relacionados à mídia e à educação enquanto formas de segregação; volta seu olhar para o progresso da tecnologia da informação, que vem para beneficiar o ser humano.

É importante que você saiba, contudo, que esses autores vivenciaram épocas distintas e, dessa forma, suas análises seguem também as ferramentas de comunicação da época. Enquanto Bourdieu reflete sobre a escola em meio à televisão, os jornais, cinema etc., Lévy já se apega à internet, tecendo suas considerações no ambiente virtualizado da atualidade.

Perceba que a mesma temática aponta agora para uma perspectiva bastante distinta. Ao contrário da violência simbólica apontada por Bourdieu, Pierre Lévy, na obra *Cibercultura*, de 1999, problematiza o ciberespaço como o responsável pela origem da cibercultura. “[...] a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15).

Em meio a tantas perspectivas críticas com relação às mídias, Lévy (1999) aponta um olhar positivo. Porém, embora enfatize o lado bom da cibercultura, ressalta que é ingênuo considerar que a internet resolverá rapidamente todos os problemas.

Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p. 11)



Assimile

Você notou que Pierre Lévy aponta para um novo conceito de cultura?

De acordo com suas ideias, em meio aos ambientes virtuais – os chamados ciberespaços – surge uma cultura inédita, diferentes das formas culturais até então encontradas. Trata-se da cibercultura.

O pensador apresenta uma perspectiva distinta de Bourdieu no que se refere às críticas sobre os meios de comunicação como formas de reprodução do sistema e da hierarquia social. Embora em momentos distintos, a visão de Bourdieu traz um olhar para as mídias como forma de potencializar as diferenças existentes na escola, como o reforço à uma cultura padrão e hegemônica. Trata-se de uma postura que auxilia em uma análise da escola dita para “todos” e que se volta para poucos. Lévy, que vive em meio ao *boom* por que passa a internet e a comunicação virtual, considera que as mídias podem favorecer a criatividade e a interação entre as pessoas. Para ele, a cibercultura e os ciberespaços podem ser positivos à democratização do conhecimento entre os seres humanos.

Lévy ressalta que o ambiente virtual pode favorecer um tipo de interação que favorece a criatividade e que pode favorecer ainda a exploração das potencialidades dos indivíduos. Porém, é importante que você perceba também que ele não coloca a internet como aquela que resolverá todos os problemas da educação, apenas reconhece sua positividade.

A inteligência coletiva

Pierre Lévy aborda um novo formato de pensamento que se define em meio aos espaços virtuais e que se torna possível em virtude da conexão em redes de internet. Trata-se da inteligência coletiva: “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

A inteligência coletiva não se resume a uma minoria ou a um grupo dominante, pelo contrário, no ambiente virtual há uma troca de experiências e conhecimentos e, por isso, ninguém fica excluído do processo. Todas as contribuições favorecem o desenvolvimento de um grupo. Nesse sentido, o ciberespaço se destaca à medida que proporciona a interligação entre os sujeitos, que podem manter-se interconectados para além das dificuldades de acesso físico entre eles.

Para Lévy, o objetivo de se pensar a inteligência coletiva é promover o enriquecimento dos indivíduos que estiverem envolvidos no grupo. Ao pensar essa teoria, Lévy demonstrou para o mundo uma nova forma de reunir as pessoas: a aproximação por saberes compartilhados. A inteligência coletiva tem como base o conhecimento e, portanto, configura-se como estruturante das relações humanas.

Essas considerações demonstram que Pierre Lévy e Pierre Bourdieu apresentam formas distintas de pensar as mídias, a relação com a educação e a sociedade. Ambos oferecem diferentes contribuições para a trajetória do pensamento filosófico e ressaltam o movimento do pensar em suas diferentes perspectivas.

É importante que você perceba que as contribuições desses pensadores auxiliam em um pensamento pautado na crise do objeto em si. Para além do lado positivo ou das críticas no que se refere às temáticas da atualidade, relacionadas ao progresso tecnológico, encontra-se um debate sobre a educação em seus diferentes espaços e em suas diferentes formas que em muito contribuiu para a história da Filosofia da Educação.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre inteligência coletiva, leia o artigo a seguir:

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. A. da Costa. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Sem medo de errar

Após o estudo desta seção, você conheceu um pouco das perspectivas críticas que refletem sobre a mídia e a educação. Consegue então pontuá-las?

Retome o Não Pode Faltar e elenque as principais contribuições das teorias apresentadas para conseguir compará-las. Por meio das ideias

de Pierre Bourdieu, um filósofo francês que se destacou no século XX, você conheceu um ponto de vista bastante crítico no que se refere às mídias, aos meios de comunicação e à educação.

Ele tratou de demonstrar que os espaços virtuais também se configuram como reprodutores de uma cultura hegemônica, advinda de uma minoria e imposta às massas.

Para Bourdieu, a internet reforça uma hierarquia social que reflete a própria realidade social, consolidando o sistema capitalista. Suas contribuições para as reflexões sobre a mídia se dão ao passo em que ele aponta a valorização do capital cultural também nesse meio e a predominância de uma violência simbólica que se verifica na apropriação dos conteúdos por indivíduos dotados de privilégios. Você conseguiu compreender o que é esse capital cultural?

Trata-se de um conceito de extrema importância para a compreensão do pensamento de Bourdieu. Releia o item 2 do Não pode faltar e veja se conseguiu entender a ideia proposta por esse pensador.

Após as considerações críticas de Pierre Bourdieu, você conheceu o pensamento paradoxal de Pierre Lévy. Em meio ao desenfreado progresso das tecnologias, ele contribuiu para o pensamento filosófico à medida que apresentou um otimismo com relação aos saberes e os ambientes virtuais. Lévy chamou de cibercultura as manifestações culturais que emergem dos ciberespaços. E, assim, a conexão de grupos de pessoas em ambientes virtuais favorece o desenvolvimento de habilidades, aproximando os indivíduos por meio do saber em detrimento de distâncias geográficas.

De acordo com suas ideias, a inteligência coletiva consiste na troca de saberes que ocorre em meio aos ambientes virtuais, proporcionando um desenvolvimento de todo o grupo. Notamos que essa proposta não visa apenas elementos relacionados à cultura hegemônica, mas considera todo e qualquer saber que se tenha informalmente.

Diante dessas considerações, você pôde refletir um pouco sobre as relações entre mídia e a educação no âmbito do pensamento filosófico. As perspectivas distintas são importantes para que você se posicione com relação à temática e desenvolva um pensamento crítico em meio

ao desenvolvimento tecnológico. Independentemente da posição adotada, o importante é saber reconhecer os elementos positivos sem deixar de criticar a reprodução e a submissão dos seres humanos às classes dominantes e toda cultura produzida por essas.

Avançando na prática

A escola pseudodemocrática

Descrição da situação-problema

Bourdieu tece críticas à forma como a escola reproduz a cultura da classe dominante e, muitas vezes, afasta ainda mais os alunos que não têm o mesmo capital cultural. Nessa perspectiva, ele ainda aponta que os meios de comunicação reforçam essa hegemonia de uma cultura em detrimento de outra, ressaltando que sempre o grupo de mais acesso consegue manipular os conteúdos que são repassados e compartilhados pelos demais.

Pensando nisso, você acredita que, ainda hoje, as escolas são reprodutoras de uma cultura hegemônica?

Resolução da situação-problema

Conforme nos indica Bourdieu, a ação pedagógica é dotada de uma violência simbólica uma vez que dissemina elementos culturais hegemônicos, que representam uma parcela da população e que, de alguma maneira, devem ser “digeridos” pelas massas. Apesar da sociedade, hoje, soar mais democrática – por exemplo, no acesso às informações disseminadas na internet –, ainda há um sobressalto de valores e padrões burgueses, que potencializam ainda mais a hierarquia social capitalista.

A escola “para todos”, outorgada na Constituição e reforçada na Lei de Diretrizes e Bases, se mantém como uma instituição que valoriza os alunos com determinado capital cultural, deixando às margens do processo de ensino e aprendizagem aqueles tidos como fracasso escolar. Tudo isso de maneira camuflada, por trás de uma pseudodemocracia.

Faça valer a pena

1. “A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário, que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural, segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 27)

Com base no texto e em seus conhecimentos sobre Bourdieu, assinale a alternativa correta:

- a) Para Bourdieu, existe uma violência que está intrínseca à ação pedagógica e, portanto, ao processo de formação escolar.
- b) Para Bourdieu, a educação só tem sentido se for pensada para evitar que Auschwitz se repita.
- c) Para Bourdieu, a educação está isenta de reprodução social.
- d) Bourdieu aponta que apenas a educação consegue trazer à tona outras culturas, além da dominante.
- e) Bourdieu aponta a ação pedagógica como um instrumento de emancipação.

2. “A inteligência coletiva visa a tornar o saber a base principal, a infraestrutura das relações humanas. Ela só poderá de fato ocorrer em um determinado espaço, o qual Lévy (2003) nomeia como Espaço do saber. Nesse, as relações humanas são baseadas na valorização dos sujeitos e de suas habilidades. Lévy (2003) aponta que esse espaço ainda é virtual. Todavia, levando em conta o contexto atual, consideramos que o Espaço do saber encontra-se em construção e que ainda não se efetiva em sua plenitude, como proposto por Lévy (2003). Diz-se que ele ainda está em construção, pois há tecnologias disponíveis para colocar os sujeitos em sinergia e efetivar de fato o Espaço do saber. Entretanto, a efetivação do Espaço do saber vai além dessas tecnologias, uma vez que requer mudanças nas esferas política, social e, principalmente, no plano educacional.” (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 143)

De acordo com o texto sobre as considerações de Pierre Lévy e a inteligência coletiva, assinale a alternativa correta:

- a) A inteligência coletiva se dá apenas fora do ambiente virtual.
- b) Cursos e espaços presenciais dão mais importância para a troca de

saberes, favorecendo a inteligência coletiva.

c) De acordo com as ideias de Lévy, o objetivo da proposta de inteligência coletiva é transformar o saber na base principal das relações humanas.

d) Lévy é contra uma inteligência construída entre os grupos.

e) Para Lévy, são necessárias apenas as tecnologias para a efetivação dessa proposta.

3. “Segundo Lévy (2003, p. 28) é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Ela visa ao reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade. A coordenação desses sujeitos ocorre com a utilização das tecnologias da informação e comunicação.” (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 141)

De acordo com o texto, assinale a alternativa correta:

a) O texto indica os saberes instituídos na escola.

b) O texto se refere à inteligência coletiva.

c) O texto demonstra uma pedagogia das competências.

d) Para Lévy, não há inteligência em meio aos ambientes virtuais.

e) O texto fala de alunos das ciências da informação.

Seção 4.3

A experiência e o processo formativo

Diálogo aberto

Após toda a trajetória de estudos realizados em Filosofia da Educação, você conheceu renomados pensadores que trouxeram à tona importantes debates, conceitos e reflexões. Pôde compreender, então, que o pensamento filosófico é marcado por um constante movimento que ora se volta às relações entre o sujeito e o conhecimento e ora se debruça nas críticas que envolvem esse processo epistemológico.

Nessa perspectiva, para encerrar esse ciclo de estudos filosóficos, você agora é convidado a pensar sobre a experiência e o processo formativo, mas garantindo a abertura aos questionamentos que movem a filosofia para futuros debates e reflexões sobre a atualidade da educação.

Em uma sociedade que se identifica cada vez mais com as máquinas e menos com os seus semelhantes, encontramos um embrutecimento dos sentidos que culmina no empobrecimento das experiências. Esse contexto aponta para uma dessensibilização humana, que se volta para uma racionalidade puramente instrumental, ou seja, a dimensão humana se fragiliza e perde espaço para as técnicas.

Com a mesma velocidade em que se disseminam as informações e ocorrem os fatos, eles também passam e nada acontece. É sobre esse tempo que Jorge Larrosa Bondía se refere, em seu texto "Notas sobre a experiência e o saber da experiência", de 2002, ao refletir sobre a dificuldade em realizar experiências na sociedade atual. Para esse filósofo da contemporaneidade, é importante que a experiência seja vista para além de um simples experimento ou de um acúmulo de informações. Então, em que consiste a experiência?

Levando em consideração esses elementos como entraves ao processo formativo, pensar a Filosofia da Educação requer um esforço para se pensar também a experiência, a ética e a formação hoje. Em meio a isso, emerge o seguinte questionamento: afinal, educação para quê?

Quais seriam os entraves à experiência e ao processo formativo? Como podemos pensar esses elementos, refletindo filosoficamente sobre as finalidades da educação?

Esses questionamentos podem ser trazidos à tona por meio dos estudos desta seção, a fim de garantir que você dê continuidade à busca pelo caminho ético da educação.

Bons estudos!

Não pode faltar

Notas sobre a experiência: Jorge Larrosa

Nas seções anteriores, você conheceu um pouco sobre as perspectivas críticas que refletiram sobre os meios de comunicação e a educação. Também percebeu que muitas reflexões emergem de um contexto em que há um avanço desenfreado do progresso técnico. Agora você vai refletir um pouco mais sobre o processo formativo e o empobrecimento das experiências no âmbito de uma sociedade mergulhada nas informações e cuja ênfase está no acúmulo destas em detrimento de uma autorreflexão crítica.

Imagens, informações, telas, meios de comunicação e tecnologias marcam a sociedade atual que vivencia um momento em que o tempo é um fator determinante no dia a dia. Controlados pelo relógio e em uma busca constante por um “bom aproveitamento” do tempo, os indivíduos se veem sempre em estado de alerta, tentando se manter atentos às informações que são atualizadas a cada minuto e, entre uma checagem de mensagens virtuais e outra, realizam suas rotinas semanais.

Em meio a esse contexto, a preocupação do tempo se associa à necessidade de acúmulo de capital e à aquisição de mercadorias, o que intensifica ainda mais essa corrida, haja vista a ideia de que “tempo é dinheiro”, expressão usada pela primeira vez por Benjamim Franklin (FRANKLIN apud WEBER, 2004, p. 42).

Jorge Larrosa Bondía, pedagogo e professor titular de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, em seu texto “Notas sobre

a experiência e o saber da experiência", se propõe a analisar e refletir sobre a experiência, seus sujeitos e seus saberes. Para ele, a experiência está relacionada com o que acontece e toca cada indivíduo. Trata-se de algo particular, que acontece de maneira distinta em cada um. Ao contrário do experimento, ou da experiência associada ao trabalho, Bondía (2002) se refere à experiência como algo que não busca puramente uma prática ou a obtenção do conhecimento científico. Pelo contrário, a experiência envolve a pluralidade, o perceber, o sentir e se deixar ser sentido.

Para esse autor, hoje, em meio a esse contexto onde tudo passa despercebido e os acontecimentos são substituídos por outros rapidamente, existe uma dificuldade de vivenciar experiências. Os sujeitos vivem em meio às informações, se preocupam em emitir opiniões sobre os mais variados assuntos, porém sem que nada passe por eles de maneira tocante.



A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamim, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21)

Bondía (2002) ressalta que, muitas vezes, a sociedade da informação é confundida com a sociedade do conhecimento. Para ele, essa aproximação apenas deixa parecer que conhecer está diretamente relacionado ao informar-se, processar informação. Perceba que uma sociedade que está apenas relacionada ao processamento de informações em nada favorece a experiência, tendo em vista que a atribuição de sentidos não se relaciona com o acúmulo de saberes.

Nessa mesma perspectiva, Bondía (2002) afirma que a associação entre informações e opiniões se refere ao que Walter Benjamim (pensador da Escola de Frankfurt) chamou de periodismo. De acordo com suas ideias, o periodismo destrói a experiência, pois consiste em um processo de fabricação da informação e da opinião, o que impede

que os sujeitos vivenciem sua própria história, incorporando apenas o que é fabricado e despejado pelos meios de comunicação.

Note que existe uma falsa ideia de que opinar é fazer jus a uma aprendizagem significativa, mas pode estar simplesmente relacionada a um processo automático de posicionamento dos indivíduos frente às diferentes opiniões.

Além das informações e da opinião, Bondía (2002) aponta que o terceiro elemento que torna rara a experiência é realmente o tempo.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracterizou o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (BONDÍA, 2002, p. 23)



Sobre essa ideia do tempo enquanto inimigo da experiência, Bondía (2002) ainda critica a escola e as universidades que, de certa forma, também inibem a experiência. Embora sejam espaços de formação, nessas instituições educacionais, há uma velocidade acelerada de informações e acontecimentos. O autor enfatiza que cada vez mais as pessoas permanecem nesses lugares, na busca por ideias e novos conhecimentos, mas em função de um aproveitamento do tempo. Dessa forma, ele ressalta o tempo como mercadoria e chama a atenção para a organização compactada dos currículos, a fim de um rápido desenvolvimento e uma máxima variedade de certificações. Esse processo se intensifica ainda mais com o excesso de trabalho que contribui para essa mercantilização do tempo e da formação.

De acordo com o mesmo autor referenciado, o trabalho está associado a esse desejo pelo controle do mundo social e pela aquisição de bens materiais.



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, e sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Após conceituar a experiência, passa-se a pensar, então, o **sujeito da experiência**. Esse sujeito se define por sua passividade dotada de paixão, paciência e atenção, necessários para uma abertura às vivências intensas.

É importante que você perceba que essa passividade a que o autor se refere não se trata da oposição à atividade, mas algo que antecede essa contradição entre ativo e passivo (BONDÍA, 2002, p. 24). Trata-se de um sujeito que se deixa levar, sentir e viver pelo momento, sem que isso apenas passe despercebido.

No decorrer de seu estudo Bondía (2002) indica a própria origem da palavra "experiência", ressaltando que ela contém "a dimensão de travessia e perigo", sendo algo que aborde o sujeito e o transforme. Refere-se também ao prefixo "ex-" como algo que é exterior, mas que se relaciona à existência. Dessa forma, a palavra "experiência" traz uma ideia de "passagem da existência" (BONDÍA, 2002, p. 25).

Por fim, esse pensador reflete sobre o saber da experiência. Para ele, esse saber se dá na "relação entre o conhecimento e a vida humana" (BONDÍA, 2002, p. 26), ou seja, é um saber atrelado ao sentido que se dá ao desenvolvimento da vida.



Exemplificando

Para que você compreenda melhor o saber da experiência, Bondía (2002) dá o exemplo do saber anterior à sociedade capitalista. O saber que, por

muito tempo, foi entendido “como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Tomando o saber para além do sistema capitalista, você consegue pensar em um envolvimento do sujeito com aquilo que lhe acontece, sem atribuir valor ou ainda sem tratar das situações como um acontecimento fugaz, que logo pode ser substituído por outro. O autor ressalta:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Em meio à sua reflexão, Bondía (2002) enfatiza que a ciência iniciada em Francis Bacon e refinada em René Descartes desconfiava da experiência e, por isso, utilizou do método para transformá-la em experimento. Dessa forma, ela poderia ser previsível para a ciência e facilmente controlável. Entretanto, acabou se tornando “uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Para o autor, hoje, é possível encontrar uma série de designações para a palavra “experiência”, que acabam por cair no senso comum, em uma perspectiva rasa do termo. Diferentemente de um experimento que busca generalizações, a experiência se concretiza na singularidade, mas produz diferença. Trata-se de uma abertura para algo que não se pode prever, o desconhecido.

Assim, as considerações de Bondía (2002) trazem à tona a dificuldade de realizar experiências na sociedade atual. Você consegue perceber esses entraves à experiência?



Ao falar sobre o tempo enquanto entrave à experiência, Bondía (2002) também faz uma crítica às instituições escolares no que se refere a uma mercantilização do tempo. Segundo ele, passamos cada vez mais tempo nos aperfeiçoando e de maneira bastante rápida. Os currículos se mostram compactados para que haja um aproveitamento instantâneo, evitando que as pessoas desperdicem tempo.

Pensando nisso, você acredita que, hoje, a velocidade e a busca pelas certificações garantem uma formação rica de experiências? Quais seriam as alternativas para superar os obstáculos a uma formação significativa?

A dessensibilização humana e o empobrecimento das experiências: entraves à formação e à ética

Bondía (2002) levantou alguns entraves à formação, ressaltando a questão do tempo como contrário à experiência formativa. No decorrer de sua reflexão sobre a experiência, você pôde notar a ênfase que esse autor dá à velocidade exorbitante dos acontecimentos e informações que sucumbem o sentido das vivências.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 46), em um de seus estudos críticos sobre a sociedade dos anos 1940, apontam que “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável maldição” e, com essa assertiva, eles destacam uma preocupação com a direção que a sociedade estava seguindo em uma busca infindável por conhecimento e saber, almejando o controle da natureza e de seus semelhantes. Embora tenham vivido em uma época distinta, esses pensadores da Escola de Frankfurt já presenciavam o embrutecimento dos sentidos e a inibição da dimensão humana em meio ao sobressalto das técnicas e dos aparelhos tecnológicos.

Tais preocupações, no entanto, se fazem bastantes pertinentes na atualidade e sua necessidade de correr contra o tempo. Mas como pensar a formação e a ética em meio a um contexto onde os seres humanos se relacionam melhor com as máquinas em detrimento de seus semelhantes?

Para que você reflita sobre isso, primeiramente, é preciso compreender um pouco do que se entende por ética. Ramos (2012) explica que a ética surgiu na Grécia, praticamente junto com a Filosofia, porém seu destaque foi no período socrático. Apesar disso, o autor explica que a preocupação com a convivência, as atitudes em meio aos grupos e as condutas sempre estiveram presentes na humanidade, desde a época mitológica. Foi na época de Sócrates, contudo, que houve uma racionalização dessas ideias com o objetivo de alcançar a felicidade. Platão, seu discípulo, apontava a ética como diretamente relacionada com a vida política já que essa garantia uma harmonia na pólis. Em Aristóteles, ela visava detectar as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos, organizar em forma de teoria e refletir para ver se realmente estavam de acordo com as necessidades levantadas. Assim, se construíam as regras éticas para todos.

A ética está presente em toda a trajetória do pensamento filosófico e, por isso, também obteve diferentes pontos de vista, segundo as características de cada contexto.

Chauí (2002) fala sobre a conduta ética e a necessidade da consciência para que os sujeitos saibam lidar com a realidade:

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício [...]. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. (CHAUI, 2002, p. 337)

A autora enfatiza como virtuoso o sujeito capaz de analisar suas decisões, pensando não somente em si, mas também nos valores e em seus semelhantes. Para ela, esse sujeito não realiza atos violentos nem a si próprio, nem ao outro.

[...] é ativo ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, discute consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem

ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avalia sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta, consulta sua razão e sua vontade antes de agir, tem consideração pelos outros sem subordinar-se nem submeter-se cegamente a eles, responde pelo que faz, julga suas próprias intenções e recusa a violência contra si e contra os outros. Numa palavra, é autônomo (CHAUI, 2002, p. 337).

Adorno (2008) considerou difícil pensar em ética. Toda a preocupação dos seres humanos com o acúmulo de riquezas e o progresso em meio às intolerâncias dificultou sua reflexão sobre esse tema e o fez optar por escrever algumas considerações sobre a moral, que, embora esteja em uma linha tênue com a ética, também está relacionada com uma imposição vertical de modelos de condutas e gostos.



Assimile

Você viu que Theodor Adorno optou por falar em moral, apontando sua crítica a uma moral repressora. Mas é importante esclarecer que a moral e a ética são ideias distintas embora se complementem.

Nessa perspectiva, Chauí (2002) busca conceituar a consciência moral, a fim de demonstrar que a moral está relacionada à ética, embora não coincidam:



A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto).
[...]

O campo ético é, assim, constituído pelos valores e pelas

obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. (CHAUI, 2002, p. 338)

Esse pensador também ressaltou o caráter autônomo dos sujeitos como o caminho para uma educação em seu campo ético. Para ele, o processo formativo está cada vez mais distante da autonomia e, por isso, é preciso resistência.

O desenvolvimento desenfreado das tecnologias, a supervalorização das telas e o ritmo acelerado do cotidiano coloca até mesmo o lazer nos moldes do sistema. Há, então, um empobrecimento das experiências.

Ao se referir a este empobrecimento da experiência formativa, Ramos-de-Oliveira (2014, p. 198) aponta:

Se a barbárie é o oposto da formação, a escola tem a tarefa de contribuir para a desbarbarização da humanidade, por mais “limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades” (ADORNO, 1999, p. 176). A questão é, porém, saber em que medida a educação não tem se transformado, ela própria, em uma teoria e prática legitimadoras da barbárie.

Sobre essa legitimação da barbárie, o autor ainda questiona a organização dos currículos e as constantes discordâncias acerca de disciplinas como a Filosofia em meio à grade curricular do Ensino Médio. Para Ramos-de-Oliveira (2014), essas discussões e as mudanças nas nomenclaturas das disciplinas contribuem para camuflar a cultura dominante que se dissemina nas escolas e, com isso, evitar “ruídos”. Nesse sentido, aponta que “um discurso pela emancipação, se não tornado experiência, pode até esvaziar-se e tornar-se o seu oposto” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2014, p. 207).

A própria distribuição de informações nos meios de comunicação reforça essa posição ao deixar parecer uma cultura inclusiva, que permite a liberdade de acesso e as diferentes opiniões, quando, na verdade, trata-se de uma **pseudodemocratização cultural** (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2000). Sendo assim, você consegue

perceber a necessidade da distinção entre o informar/opinar e o conhecimento, resgatado por Bondía (2002) no item anterior?

Todas essas imposições sociais constituem-se, portanto, como entraves à verdadeira formação. A claustrofobia social gerada pelo sistema capitalista, por um lado, faz parecer uma abertura cultural a todos, mas, por outro, acaba por tentar colocar novamente a culpa de tudo nas próprias massas.



Decifrar esses mecanismos de controle que invadem barbaramente o campo da educação, tanto em sua dimensão teórica quanto prática, e negá-los afirmando as possibilidades emancipatórias desta própria negação: aqui reside a força da educação formal. A experiência formativa requer esse pensamento não-assegurado, pois somente o que nos é substancial pode nos assegurar o caminho da autonomia, da formação. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2014, p. 208)

Educação – para quê?

Diante da dificuldade de realizar experiências e do comprometimento da formação e da ética, que caminho a educação deve conduzir?

Esse foi o questionamento que Adorno (1995) abordou em um debate proferido pela Rádio Hessen, em 1966, publicado posteriormente com o título de *"Educação – para quê?"*. Embora tenha demonstrado sua preocupação com o processo formativo no decorrer de suas obras, nesse ensaio há uma ênfase na finalidade educacional como princípio ético da educação.

Conforme você já estudou anteriormente, esse pensador se preocupou com a crítica da sociedade em meio ao capitalismo tardio. Para ele, compreender esse objetivo maior da educação é algo que tem sido deixado de lado em favor de perspectivas práticas, que visam o favorecimento do trabalho e das necessidades de mão de obra.

A própria busca por escolas que possam dar mais oportunidades de mercado ao estudante acaba por ser um filtro para a educação que, atualmente, também se transformou em mercadoria. Para Adorno

(1995), ao se posicionar por meio de modelos ideais, as instituições escolares acabam por se esquivar da meta maior da educação: a emancipação, a autonomia dos sujeitos.

”
Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. (ADORNO, 1995, p. 142)



Assimile

Você percebeu que Adorno (1995) coloca a finalidade da educação como questão de máxima importância?

Segundo esse pensador frankfurtiano, a sociedade coloca muitas outras questões como prioridade em detrimento de compreender para onde a educação deve conduzir. Em meio às várias prioridades dadas pela sociedade, a educação adquire um caráter mercadológico, de modo que a escola que oferecer uma “mercadoria” mais atraente se destaca entre as demais.

Se você pensar na atualidade dos sistemas educativos, facilmente identifica essa característica de apontar um “para quê” do processo educacional. Entretanto, essas diversas finalidades acabam por desviar a educação de seu campo ético, tendo em vista que ela coloca objetivos secundários à frente da emancipação.

Sem autonomia e emancipação, a educação perde seu caráter democrático já que, segundo Adorno (1995), não há democracia sem autonomia de pensamento.

Apesar da ênfase nessa finalidade, Adorno (1995) argumenta que a escola não pode se esquivar de uma preparação dos indivíduos para a vida em sociedade. Isso não está relacionado com um processo de

ensino-aprendizagem para a adaptação ou o conformismo, apenas com a necessidade de trazer para o ambiente escolar a realidade social que os cercam.

Para esse pensador, negar essa orientação para a vida é tão prejudicial quanto deixar de lado a importância da autonomia. Mas, para que esses dois lados do processo formativo sejam contemplados, é preciso enfatizar a necessidade de resistência, pois: “[...] o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado naquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 149).

A experiência, para Adorno (1995), está relacionada com a consciência do sujeito em realizar vivências de maneira intensa, refletindo sobre sua condição e, portanto, seu aprisionamento ao sistema, às imagens, mercadorias, aos aparelhos tecnológicos, etc. Assim, há uma possibilidade de felicidade para além da felicidade simbólica proporcionada pela indústria cultural em suas mais diversas formas.

Você percebeu que o empobrecimento das experiências acaba por inibir também a reflexão sobre a formação?

Diversos pensadores se colocaram a pensar a experiência justamente pela sua importância à formação humana. Não há como pensar em processo formativo apenas com informações e opiniões, pois, de fato, a sociedade da informação não coincide com a sociedade do conhecimento. São muitos os entraves à ética educacional e, durante toda a trajetória do pensamento filosófico, você pode perceber que, de diferentes formas, sempre houve uma preocupação com os saberes e suas relações com a dimensão humana. Nisso consiste a grande contribuição da Filosofia da Educação.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as considerações de Theodor Adorno sobre a ética e a moral, leia:

TIBURI, Marcia. Adorno e a impossibilidade da ética. In: LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/ Campinas: UNIMEP/Autores Associados, 2001. p. 85-104.

Sem medo de errar

Nesta seção, você pôde refletir sobre a experiência e o processo formativo, pensando nos entraves a uma postura ética na educação.

Por meio das contribuições de Jorge Larrosa Bondía, você conseguiu compreender o conceito de experiência que favorece uma formação em seu sentido mais amplo. Para ele, a experiência é contrária à velocidade com que os indivíduos realizam suas vivências na sociedade atual. Assim, para que haja experiência, é preciso que se tenha uma abertura para o inesperado, o desconhecido, e que este possa tocar de maneira a proporcionar intensidade no sujeito que vivencia o momento. Retome o Não pode Faltar e reflita sobre os entraves apontados por Bondía (2002) a essas vivências.

No decorrer do texto, o autor também traz à tona uma reflexão sobre o saber da experiência, afirmando que se trata de algo que traz sentido, significado ao conhecimento. Não está, portanto, relacionado com a informação ou, ainda, com emitir opiniões, apenas se posicionando contra ou a favor a determinando fato.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se o texto *Educação – para quê?*, de Theodor Adorno – pensador frankfurtiano já estudado anteriormente. Sua retomada aqui se fez necessária em função de seu texto que ressoa como uma preocupação sobre a finalidade educacional, tendo em vista as várias prioridades que estão designadas à educação.

Adorno (1995) também se preocupou com a dificuldade do ser humano em realizar experiências e, por isso, enfatizou que o objetivo maior da educação deve ser a emancipação, a autonomia de pensamento que permita aos sujeitos darem voz ao seu próprio pensamento e se abrirem para vivências dotadas de sentido.

Em meio a uma sociedade cujo desenvolvimento tecnológico avança constantemente, há uma priorização das técnicas e das máquinas em detrimento da dimensão humana. Nesse sentido, Adorno (1995) destaca que a própria educação tornou-se um objeto de mercado, buscando atrair os olhares dos consumidores. Isso se intensifica à medida que as pessoas procuram meios rápidos e eficientes para adentrar o mercado de trabalho, optando pelas escolas que enfatizam esse objetivo.

Releia o item *Educação – para quê?* e observe que Adorno (1995) aponta que, se não houver sujeito autônomo, nem mesmo a democracia pode ser considerada verdadeira. Para que a educação caminhe em uma perspectiva ética, é preciso que ela seja, acima de tudo, para a emancipação.

No item *Reflita* há um questionamento que permite que você pense mais sobre esse assunto, estendendo o debate para as certificações abundantes que marcam a corrida contra o tempo no processo formativo. Mas, para além desses textos, é preciso pensar que a experiência e a formação devem estar em constante reflexão e autorreflexão crítica. Dessa forma, todo o debate trazido pela trajetória do pensamento filosófico terá servido para que você repense a própria formação e a importância de sempre ir além de um processo mecanizado de acúmulo de informações.

Faça valer a pena

1. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

Após ler o texto, assinale a alternativa correta:

- a) De acordo com o autor, a experiência é cada vez mais rara, pois tudo acontece rapidamente sem uma profunda vivência.
- b) Para o autor, a experiência está relacionada com o estado de espírito.
- c) O texto mostra que a experiência se relaciona com a riqueza do mundo.

d) Segundo o autor, a experiência está cada vez mais rara em função dos acontecimentos ruins, que são marcantes.

e) A experiência é a marca da sociedade atual.

2. “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracterizou o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” (BONDÍA, 2002, p. 23)

Após a leitura do texto, assinale a alternativa correta sobre o conceito de experiência:

a) A vivência instantânea dá abertura para a experiência.

b) Em meio à correria do mundo, a única coisa que ainda se mantém ilesa é capacidade do homem de realizar experiências.

c) A experiência consiste na obsessão pela novidade, na curiosidade pelo novo que abre caminho para o conhecimento.

d) Ao contrário da vivência instantânea, a experiência se confirma ao passo em que o indivíduo se deixa tocar, se abre para o desconhecido e permite uma transformação singular.

e) A experiência se associa com o mundo moderno, pois esse favorece vivências significativas.

3. “Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias.” (ADORNO, 1995, p. 142)

A partir da leitura do texto e de seus conhecimentos sobre as ideias de Adorno, assinale a alternativa correta:

a) Adorno é contra a democracia.

b) Adorno aponta que não há democracia sem sujeitos com autonomia de pensamento, emancipados.

- c) Adorno foi um cientista político e, por isso, discute a democracia e seu plano formal.
- d) Para Adorno, a ideia de democracia não se relaciona com a emancipação.
- e) Adorno aponta que, em uma democracia, quem quiser defender uma educação sem autonomia, está no seu direito.

Referências

ADORNO, Theodor W. Tabus a respeito do professor. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Theodor W. Educação – para quê? In: _____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.

_____. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A Crise na Educação**. Nova Iorque: Viking Press, 1961. p. 173-196. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2017.

_____. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

BARBOSA, Ellen Borges. Reflexos do pensamento de Foucault na constituição da cultura escolar brasileira. **Revista Pandora Brasil**, Edição Especial, n. 4, 2011.

BEMBEM, Angela Halen Claro; SANTOS, Plácida Leopoldina V. A. da Costa. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar.abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CENTRO DE ESTUDOS HANNAH ARENDT. Disponível em: <<http://www.hannaharendt.org.br>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

LAMBERTI, Luis Felipe. Pink Floyd – The Wall (legendado). 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vrC8i7qyZ2w>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

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

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MADUREIRA, Gabriel. Tecnologias da informação e comunicação: para uma análise crítica do ciberespaço. 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1954&Itemid=171>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PAIXÃO, Vivian S. Poder e política no pensamento de Hannah Arendt. **Revista Partes**, [online], jun. 2015. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2015/06/10/poder-e-politica-no-pensamento-de-hannah-arendt/#.WK4sqm8rKM8>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

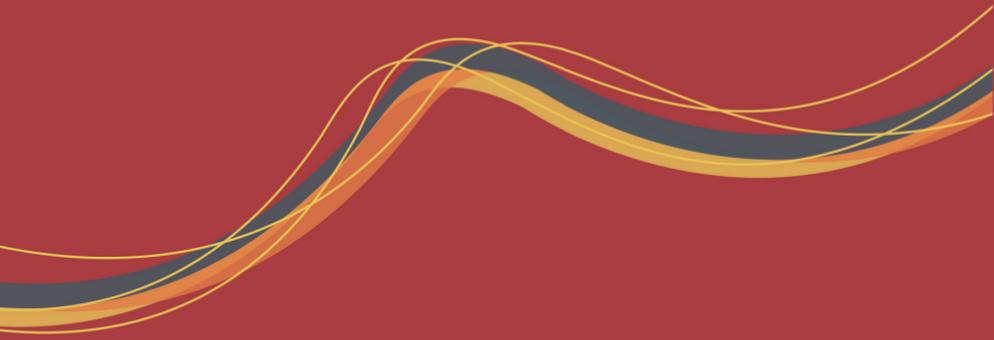
RAMOS, Fábio Pestana. A evolução conceitual da ética. **Para entender a história**, ano 3, p. 1-2, mar. 2012. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2012/03/evolucao-conceitual-da-etica.html>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula. O empobrecimento da experiência formativa: algumas notas. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Paula; FRANCO, Renato (Orgs.) **Políticas e poéticas do inconformismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

SILVA, Gilda Olinto do Vale. Capital cultural, gênero e classe em Bourdieu. In: **Informare**, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/Olinto-SilvaINFORMAREv1n2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

TIBURI, Marcia. Adorno e a impossibilidade da ética. In: LASTÓRIA, Luiz A. C. Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães; PUCCI, Bruno (Orgs.) **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/ Campinas: Editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001. p. 85-104.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



ISBN 978-85-8482-889-0



9 788584 828890 >