



Kelin Valeirão

Fundamentos da Educação

Dissertatio Incipiens

Sumário

ntrodução1	13
. As Principais Concepções Filosóficas da Educação	15
1.1. Referência Metafísica	16
1.2. Referência Científica	19
1.3. Referência Histórico-social	22
1.4. Considerações Finais	23
1.5. Textos Complementares	25
I. A República2	25
II. Política - A educação deve ser a mesma para todos. O sistema educativo e as matérias de ensino	
III. § 40 [As perguntas adequadas ajudam a aprender verdades intelectuais]	
IV. Sobre o Ensino - Artigo 1. Se o homem - ou somente Deus pode ensinar e ser chamado de mestre	
V. Livro I - Emílio ou Da Educação	37
VI. Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937)	38
VII. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica	42
1.6. Referências Bibliográficas	43
2. Kant e a Educação	45
2.1. A Concepção de Educação em Kant	46
2.2. Considerações Finais	48

2.3. Textos Complementares	50
VIII. Sobre a Pedagogia - Introdução	50
2.4. Referências Bibliográficas	52
3. Nietzsche e a Educação	53
3.1. A Concepção Crítica de Educação no Jovem Nietzsche	54
3.2. Considerações Finais	57
3.3. Textos Complementares	58
IX. Escritos sobre Educação - Anexo - Fragmentos Póstumos e Aforismos	58
3.4. Referências Bibliográficas	63
4. Dewey e a Educação	65
4.1. A Concepção de Educação em John Dewey	66
4.2. Considerações Finais	70
4.3. Textos Complementares	71
X. Democracia e Educação - Objetivos da Educação	71
4.4. Referências Bibliográficas:	73
5. Marx e a Educação	75
5.1. Educação e Formação Ideológica	76
5.2. Considerações Finais	79
5.3. Textos Complementares	80
XI. A Ideologia em Geral, em Especial a Filosofia Alemã	80
5.4 Referências Bibliográficas	82

6. Foucault e a Educação	83
6.1. A Microfisica dos Corpos na Escola	84
6.2. Considerações Finais	91
6.3. Textos Complementares	93
XII. Suplício/Capítulo I - O corpo dos condenados	
Disciplina/Capítulo III - O <i>Panoptismo</i>	

Introdução

Diz à lenda que a palavra filosofia (*philos*=amor; *sophia*=saber, donde "amor pela sabedoria") teria sido utilizada, pela primeira vez, por Pitágoras. A filosofia é um conhecimento sistemático que procura explicar racionalmente o que é a totalidade das coisas sem exclusão de partes ou de momentos.

A Filosofia busca compreender o homem e o mundo, mas ainda à educação deste homem que vive no mundo. Neste sentido, podemos defender que a prática educativa apresenta uma visão do homem e do mundo, incluindo uma posição filosófica específica. Não temos como negar as intrínsecas relações que se fixam entre Filosofia e Educação, elas constituem caminhos teóricos e metodológicos que foram se tecendo juntos.

A filosofia nasce na Grécia comprometida com a *paideia* (educação formadora), o pensamento dos filósofos se desdobra em várias correntes e, antes mesmo de surgirem as escolas, a educação era assunto de pensador. Assim, a educação da razão é, para a filosofia, segundo Olgária Matos (1997), uma das mais nobres tarefas do pensamento.

A obra que se segue irá assinalar alguns encontros na história da filosofia entre o amor à sabedoria e a dedicação ao educar. Na Unidade I, apresentaremos uma abordagem das três principais concepções filosóficas da educação sintetizadas em três perspectivas: a essencialista (referência metafísica), a naturalista (referência científica) e a dialética (referência histórico-social).

Nas Unidades seguintes, têm-se um panorama de ideias de alguns filósofos que se debruçaram a pensar a questão da Educação: Kant, Nietzsche e Dewey - Unidade II, III, IV. Outros filósofos que, mesmo não tendo por finalidade pensar a Educação, propuseram ideias que

acabaram por respingar no cenário educacional, Marx e Foucault, terão suas propostas explicitadas, resumidamente, na Unidade V e VI.

1. AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação.

Rousseau

Iniciaremos nossa reflexão¹, pensando a relação entre filosofia e educação. Entendemos que a educação está repleta de sentidos, de conceitos, de valores e de finalidades que a norteiam e apontam para a questão referente ao próprio sentido da educação na e para a sociedade. Que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade?

Alguns responderão a esta pergunta dizendo que a educação é um processo de atualização da potência da essência humana, visa critérios de ação propriamente éticos.

Um segundo grupo dirá que a educação é um processo de desenvolvimento de um organismo vivo com potencialidades físicas, biológicas e sociais inscritas no homem, almejando critérios de avaliação fundamentalmente técnicos.

Há um terceiro grupo que defenderá que a educação é um processo individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social, visando critérios de avaliação da ação e da educação eminentemente política.

Essas são as três principais concepções filosóficas da educação que se constituíram ao longo da história, tentando buscar o sentido da educação.

¹ A Unidade I, a partir da evolução do pensamento pedagógico, retoma o entendimento de que a Filosofia divide-se em três principais concepções filosóficas da educação, a saber: a essencialista, a naturalista e a dialética.

1.1. Referência Metafísica

O discurso filosófico, desde sua origem, está intimamente ligado ao modo de vida de cada filósofo. Seguindo esta lógica, percebemos que ao apontar uma proposta de ensino, uma *paideia*, o pensador não separa o seu discurso, da sua vida e da sua pedagogia.

Os antecessores de **Sócrates** (470/469-399 a. C.), os chamados présocráticos, são os primeiros a questionar o pensamento mítico. Entre eles, toda uma classe de filósofos dos mais antigos da Grécia, os sofistas, tiravam sustento da transmissão de conhecimentos aos filhos das famílias tradicionais e daquelas que planejavam subir alguns degraus na escala social.

Os **sofistas** eram conhecidos por sua arte da retórica, ensinavam a falar em público e quais argumentos deveriam ser usados para convencer nos debates que entusiasmavam a elite grega. Com uma concepção de educação voltada para as demandas da vida prática.

Sócrates via os sofistas como profissionais da conveniência, sem compromisso com a verdade. Para o fundador da filosofia ocidental, a educação estava intrinsecamente comprometida com a sabedoria, com conhecer o mundo e a si mesmo. Apesar de não ter publicado nenhuma obra, Sócrates contribuiu para definir o que viria a ser a ciência e a instrução.

Platão (427-347 a. C.), discípulo de Sócrates, defendia a ideia de que a alma precede o corpo e antes de encarnar tem acesso ao conhecimento. Logo, para este filósofo, o aprendizado é um esforço de reminiscência – recordação de um conhecimento que se mantém na memória. Era contra os métodos de ensino autoritários, acreditando que deveria deixar os estudantes à vontade para que pudessem, livremente, desenvolver-se.

Segundo Paviani (2008), não podemos compreender o modelo de educação em Platão sem antes entender o processo maiêutico, a opinião (doxa), a ciência (episteme), a retórica, o diálogo, o conhecimento sensível, a imortalidade da alma, a virtude, a dialética,

enfim, sem ver o conjunto de obras e seus diálogos, assim como o contexto da educação na Grécia antiga.

Na Alegoria da Caverna, livro VII de A República de Platão, notamos que dentro do universo platônico, o mito da caverna estabelece a relação entre o nosso mundo e o mundo das ideias, classificando a nossa realidade como apenas uma sombra fosca do mundo real, onde nós seríamos apenas simulacros, cópias imperfeitas.

Platão (1990) apresenta a alegoria como uma experiência que exemplifica a nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta. No diálogo entre Sócrates e Glauco, Sócrates compara o trajeto que tira o homem da ignorância e o leva ao conhecimento verdadeiro, conforme veremos na ficha 1 dos textos complementares.

Aristóteles (384-322 a. C.), discípulo de Platão, postula que o mundo antecede o conhecimento e a ciência. O princípio de aprendizagem seria a imitação, assim os hábitos se formavam pelo exemplo e as crianças eram educadas para a virtude.

Aristóteles não era um crítico da sociedade e da democracia de Atenas. A família, para o filósofo de Estagira, era o núcleo inicial da organização das cidades e a primeira instância da educação das crianças.

O sistema de ensino defendido por Aristóteles era bem mais acessível a um grande número de pessoas do que o imaginado pelo predecessor. Ademais, o homem, para Aristóteles (1997), é essencialmente ser da cidade, ou seja, a *polis* é natural e o homem é por natureza um animal político.

Uma significativa parte da obra de Aristóteles desenvolveu-se em oposição à filosofia de Platão, mestre e fundador da **Academia Ateniense**, que Aristóteles frequentou durante duas décadas. Em seguida, Aristóteles funda a sua própria escola, o **Liceu**.

Com ampliação do Império Romano, fruto das conquistas de parte da Ásia e da Europa, inclusive da Grécia, surge como grande força política e religiosa, neste período, o Cristianismo. A Idade Média, então, é dominada pelo cristianismo, em todos os âmbitos: político, econômico, artístico e, por conseguinte, também a educação,

que experimentou de acordo com os postulados filosófico-teleológicos de Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1224/5-1274) uma pedagogia da fé.

Para Santo Agostinho, o homem tem acesso ao conhecimento via a iluminação divina. Com seu pensamento, a crença ganhou substância doutrinária para orientar a educação, numa época em que a cultura, baseada no pensamento grego, estava em decadência e a nova religião conquistava mais seguidores.

Platão, entre os filósofos gregos, era o que mais se aproximava de uma filosofia cristã, e a escola de pensamento hegemônico nos primeiros séculos da Idade Média ficou conhecida como **Neoplatonismo**. À medida que a Igreja se tornava a instituição mais poderosa do Ocidente, a filosofia de Agostinho definia a cultura de seu tempo.

O conhecimento tinha lugar central, mas se confundia com a fé. Diante disso, a educação daquela época, conhecida como **Patrística**, em referência aos padres que a administravam, estimulava acima de tudo a obediência aos mestres, a resignação e a humildade diante do desconhecido. O objetivo era treinar o controle das paixões para merecer a salvação numa suposta vida após a morte.

Agostinho tratou o tema da educação mais de perto em seu *De Magistro*. Nesta obra o filósofo afirma que cabe ao professor mostrar o caminho e ao aluno o adotar; assim, o saber brota de seu interior. O educador não transmite, mas desperta. Para Agostinho, é desse modo que se conquista a paz da alma, e esse é o objetivo final da educação.

São Tomás de Aquino, doutor da Igreja, inverteu prioridades no pensamento medieval, dando ênfase ao mundo real e ao aprendizado pelo raciocínio. Foi considerado o grande nome da **Escolástica**, cujo pensamento privilegiou a atividade, a razão e a vontade humana. Na área da educação, o método de ensino não se resume a simples transmissão, mas ao entendimento de que o conhecimento é construído pelo aluno.

De acordo com Tomás de Aquino, há dois tipos de conhecimento: o sensível - captado pelos sentidos -, e o intelectivo -

alcançado pela razão. Para extrair das coisas sua essência, é necessário transformar em ato algo que elas têm em potência. Disso se encarrega o que chama de **inteligência ativa**. Como o filósofo vê em todo ser a potência e o ato, a noção de transformação por meio do conhecimento é fundamental em sua teoria.

Percebe-se que estamos descrevendo a concepção essencialista, de referência metafísica. Entre as características principais podemos apontar que o sujeito e o objeto se encontram numa relação de harmonia. Tanto o mundo quanto o homem são vistos como entes/substâncias que realizam uma essência. Neste cenário, a educação é concebida como processo de atualização da potência da essência humana, mediante o desenvolvimento das características específicas contidas em sua substância, visando um estágio de plena perfeição.

1.2. Referência Científica

Tanta fé na civilização e na adaptabilidade do ser humano acabou irritando alguns filósofos. Eles começaram a pensar que o ser humano mais perdeu do que ganhou ao se afastar da natureza. Por isso, a missão mais urgente da educação não seria integrar as crianças à sociedade, mas preservá-las de sua influência corruptora. Neste cenário, **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778) provocou uma verdadeira revolução filosófica, criticou severamente a educação tradicional e, pela primeira vez, como pai da educação moderna, propôs levar a criança a sério.

Em sua obra educacional, *Emílio ou Da Educação*, Rousseau afirma que a teoria e a prática educacional deviam pensar nas necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Nisso consiste a ideia de que, a criança não podia ser mais entendida como um adulto em miniatura. Cada fase da vida: infância, adolescência, juventude e maturidade foram concebidas como portadoras de características próprias, respeitando a individualidade de cada um, destacando que o adulto, sabendo quais são os pensamentos, sentimentos e interesses das crianças, não irá impor os seus.

Para Rousseau o indivíduo não deve ser sacrificado aos caprichos da sociedade, a educação assume um papel de destaque. Embora as fases do desenvolvimento da vida do indivíduo já tivessem sido reconhecidas por vários pensadores, foi Rousseau quem demonstrou a importância das mesmas para a educação.

Um dos adeptos aos escritos de Rousseau foi o filósofo do idealismo alemão, Immanuel Kant (1724-1804), decididamente reconhecido por propor uma solução para a dicotomia empirismo X racionalismo.

Um dos grandes precursores do empirismo foi Francis Bacon (1561-1626). Ele considera que todo conhecimento tem que ser baseado em dados da experiência, tendo origem naquilo que podemos perceber com os cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato).

Outro viés de análise foi proposto pela escola racionalista, inaugurada por **René Descartes** (1596-1650). Ele leva em conta que o conhecimento válido não advém da experiência, mas encontra-se na razão, tomando como modelo a matemática.

A dicotomia entre racionalismo e empirismo foi estudada detalhadamente por Kant. Este tentou provar que tanto os racionalistas quanto os empiristas estavam errados. A grosso modo, Kant propõe um meio termo, demonstrando a complementaridade entre sentidos e razão. O conhecimento começa com os dados oferecidos pela experiência (cinco sentidos) e, posteriormente, é sistematizado pelo intelecto (razão).

No que tange à educação, Kant, em *Sobre a pedagogia*, cogita que quando se quer formar o caráter das crianças devemos mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano e certas leis, que elas devem seguir fielmente. Isso porque Kant acredita na educação moral como fomentadora da confiabilidade entre os homens. O filósofo está certo, entretanto, que o entendimento pleno do educando sobre o agir por dever somente será possível com o passar dos anos e, assim, sua obediência, a cada dia, será aperfeiçoada por uma rígida disciplina espaço-temporal.

Outro adepto ao naturalismo proposto por Rousseau foi o pragmatista John Dewey (1859-1952). O filósofo propunha uma crítica radical à filosofia tradicional, ou seja, o mundo das ideias de Platão é negado, pois, para Dewey, o que deve ser valorizado é a experiência que acontece neste mundo. O pragmatismo de Dewey é vinculado à vivência coletiva. Logo, nunca será um egoísmo individual, mas, sim, um bem para todos. Dewey afirma que chegamos a verdade pelo bom senso, quando a elaboramos coletivamente. A liberdade é um princípio fundamental neste modelo educacional. Por isso, a educação democrática é a vida democrática.

A ciência na educação é ponto fundamental. Incorporar à ciência não os resultados, proceder como um cientista ao se deparar com os problemas, elaborando hipóteses e levantando ideias. Além disso, o trabalho científico, para Dewey, é um trabalho democrático, uma vez que as verdades científicas são contestáveis.

O pensamento reflexivo proposto por Dewey é a ferramenta e/ou instrumento para resolver problemas no mundo sensível. O professor não trabalha com soluções prontas. É ele que questiona a sua prática como algo a ser problematizado e solucionado. Assim, a educação é experimental. Não há respostas prontas, não há receitas. O que temos são hipóteses e vamos experimentando-as. Neste modelo de educação ativa os alunos também são ativos, pois a educação é significativa, pensante e democrática. O papel social da escola ativa não é adequar os alunos à sociedade, mas promover a mudança social em prol de um mundo mais justo e adequado.

Percebe-se que, desde Rousseau, estamos descrevendo a concepção naturalista, de referência científica. Entre as características principais podemos apontar que a relação sujeito/objeto torna-se problemática, sendo posta em xeque a harmonia que a caracterizava, por falta de garantias extrínsecas. Neste cenário, a educação é concebida como processo de desenvolvimento de um organismo vivo, visando um aumento individual e social da vida.

1.3. Referência Histórico-social

O filósofo do materialismo histórico, Karl Marx (1818-1883), coerente com a ideia de que os filósofos haviam interpretado o mundo de várias formas, cabendo agora transformá-lo, durante toda a sua vida combinou o estudo das ciências humanas com a militância revolucionária. O seu pensamento fundou diversas e diferentes correntes pedagógicas comprometidas com a mudança da sociedade.

Marx fez uma verdadeira revolução copernicana na pedagogia ao indicar que não é a vida que gira em volta das ideias, mas que são as ideias que giram em volta da vida. A partir deste momento, a pedagogia deve conceber principalmente a vida e não as ideias, devendo conhecer os homens reais sob condições concretas e não mais somente as ideias dos homens.

Marx entendia que a educação deveria ser, ao mesmo tempo, intelectual, física e técnica. Visualizava nas instruções das fábricas, criadas pelo capitalismo, qualidades a ser aproveitadas para o ensino transformador. Ademais, segundo Severino (1994), a educação marxiana está comprometida nas duas dimensões: denunciar as ideologias e anunciar uma nova realidade social.

Infelizmente Marx não fez uma análise aprofundada da educação com base na teoria marxista, que contribuiu significativamente para criar. Este trabalho foi feito por seguidores adeptos, entre eles: o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Para Gramsci, a educação deve buscar a emancipação humana a partir da filosofia da práxis (construção de uma nova sociedade), elevando as pessoas do senso comum (conhecimento vulgar) ao bom senso (capacidade de refletir sobre a realidade). A escola unitária, segundo Gramsci, deve reproduzir a ideologia (conjunto de conceitos e valores da sociedade) e também questioná-la, promovendo a contraideologia, isso é, a crítica aos elementos da ideologia vigente.

Paulo Freire avista no pensamento de Marx e Gramsci a fundamentação para as suas propostas práticas. É na exploração do

senso comum em busca do bom senso que Freire cria uma didática emancipatória diferenciada da educação bancária (depósito de informações) vigente. O ponto de partida para a proposta metodológica de Freire se dá na realidade concreta e nas experiências significativas. Temos a pedagogia comprometida com o enriquecimento do ser.

Percebe-se que, desde Marx, estamos descrevendo à concepção histórico-social, de referência dialética. Entre as principais características podemos apontar que sujeito e objeto se situam numa nova relação entre si, na qual os dois prevalecem, um dependendo do outro. O homem também é entidade natural histórica, determinado pelas condições objetivas de sua existência que, ao mesmo tempo, atua sobre elas por meio de sua práxis. Neste cenário, a educação é concebida como processo individual e coletivo de constituição de uma nova ciência social e de reconstituição da sociedade pela rearticulação de suas relações políticas.

1.4. Considerações Finais

A filosofia aparece na Grécia antiga e representa mais uma invenção humana na busca de conceber a si e o mundo. Este saber marcará profundamente nossa civilização ao estabelecer meios que levam o homem a formas de conhecimento e apreensão do estar no mundo.

Ao lado de outros conhecimentos (senso comum, conhecimento religioso, conhecimento mitológico, conhecimento científico), o conhecimento filosófico busca, de forma singular, explicar o mundo por meio de princípios racionais lógicos. A filosofia investiga os princípios – como, por quê, onde, quando, quem, por quais motivos, quais são as possíveis conseqüências – via uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

Filosofia e educação são processos que estão presentes em todas as sociedades. A filosofia, portanto, oferece à educação uma reflexão acerca da sociedade, o educando, o educador e para onde esses podem caminhar, qual seu papel na sociedade e no mundo, qual deve ser a

finalidade da ação pedagógica dentro das diferentes correntes filosóficas da educação.

1.5. Textos Complementares

I. A República²

Depois disto – prosseguiu eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no género dos tapumes que os homens dos "robertos" colocam diante do público, para mostrarem as habilidades por cima deles.

Estou a ver - disse ele.

Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas - observou ele.

Semelhante de nós - continuei -. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

Como não - respondeu ele -, se não forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?

² A República, Livro VII - 514a, b, c, 515a, b, c, d, e, 516a, b, c, d, e, 517a, b.

E os objectos transportados? Não se passa o mesmo com eles? Sem dúvida.

Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objectos reais, quando designavam o que viam?

É forçoso.

E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

Por Zeus, que sim!

De qualquer modo - afirmei - pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos.

É absolutamente forçoso - disse ele.

Considera, pois - continuei - o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cujas sombras via outrora. Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objectos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objectos que passavam, o forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objectos vistos outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostraram?

Muito mais - afirmou.

Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lheiam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

Seria assim - disse ele.

E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e, depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos?

Não poderia, de facto, pelo menos de repente.

Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

Pois não!

Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar.

Necessariamente.

Depois já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam um arremedo.

É evidente que depois chegaria a essas conclusões.

E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros?

Com certeza.

E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prémios para o que distinguisse com mais agudeza os objectos que passavam, e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos, e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer – parece-te

que ele teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo "servir junto de um homem pobre, como servo da gleba³", e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

Suponho que seria assim - respondeu - que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

Imagina ainda o seguinte - prossegui eu -. Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheio de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

Com certeza.

E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista – e o tempo de se habituar não seria pouco – acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse solta-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam?

Matariam, sem dúvida - confirmou ele.

Meu caro Gláucon, este quadro – prosseguiu eu – deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. [...]

³ Odisseia XI. 489-490. Estes versos, já citados no princípio do Livro III (386c), pertencem ao lamento proferido pela sombra de Aquiles, quando Ulisses o felicita por continuar a ser rei no Hades.

II. Política - A educação deve ser a mesma para todos. O sistema educativo e as matérias de ensino⁴

§ 2. Demonstramos que uma legislação especial deve aplicar-se à educação, e que ela deve ser a mesma para todos. Mas não se deve desprezar este ponto: qual deve ser o modo de educação e sobre que sistema deve apoiar-se o ensino dos jovens? De fato, as opiniões divergem, em nossos dias, no que concerne ao programa de ensino a aplicar, pois nem todos concordam sobre o fato de que se deve ensinar aos jovens as mesmas coisas, nem no que concerne à virtude, nem no que concerne ao melhor tipo de vida. O ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência ou à formação do senso moral? Isso tampouco foi elucidado. Essa confusão impede-nos de encontrar o sistema educativo correto e ficarmos sem saber qual é o nosso objetivo: o que é útil para a vida, o que concerne à virtude, ou o que é supérfluo (cada um desses objetivos tem seus defensores e seus detratores). Tampouco existe acordo no que concerne à virtude (de fato, nem todos estimam a mesma virtude, cada um lhe confere um sentido diferente, logo é justificadamente que eles não concordam na prática). Ninguém põe em dúvida a necessidade de ensinar, entre as coisas úteis, todas aquelas que são necessárias à vida. É igualmente evidente que, como as artes se dividem em duas categorias, aquelas que convêm aos homens livres e as que não lhes convêm, não se deve ensinar todas, mas somente aquelas, entre as artes úteis, que não arriscam tornar vil aquele que as aprende. Tudo o que não forma o corpo, a alma ou o espírito dos homens livres para a prática da virtude deve ser considerado uma obra, uma arte ou um aprendizado aviltante. Desse modo, qualificamos de aviltantes as artes que debilitam os corpos, assim como os trabalhos "mercenários", pois ocupam o espírito e tornam-no inativo e submisso. O estudo de certas ciências liberais não torna servil até um certo ponto, mas se nos empenhamos em aprende-las perfeitamente nós nos expomos aos inconvenientes que acabo de mencionar. Além disso, o motivo pelo qual se faz ou aprende alguma coisa faz toda a diferenca. Com efeito, se fazemos ou aprendemos alguma coisa por nós mesmos ou por nossos amigos, ou pela virtude, isso não nos torna servis. Mas, se o fazemos por outros, pode-se considerar que

-

⁴ *Política*, Livro VIII - 1337 a 33 - 1338 a 30.

fazemos um trabalho aviltante e digno de um escravo. Como dissemos, o ensino hoje praticado é posto em questão. As matérias habitualmente ensinadas aos jovens são em número de quatro: a leitura, a escrita, a ginástica, a música e, enfim, o desenho, que não é ensinado por todos. Aprendemos a ler, a escrever e a pintar porque esses conhecimentos são úteis e servem a necessidades vitais. Aprendemos a ginástica porque ela contribui para a valentia. Quanto à música, poderíamos nos perguntar por que ela é ensinada, pois, atualmente, a maior parte das pessoas faz dela uma distração. Os antigos legisladores, porém, consideravam-na como matéria a ensinar, pois, como dissemos com frequência, a natureza humana faz que não utilizemos somente o tempo de trabalho, mas que aproveitemos também o tempo de lazer. Com efeito, a natureza, voltamos a afirmar, é o princípio de todas as coisas. Mesmo que ambos os momentos, o trabalho e o ócio, sejam indispensáveis, o segundo é preferível, e deve-se procurar valorizar o tempo livre. Não o jogo, com certeza, pois o jogo se tornaria então, de maneira inevitável, o fim supremo. No entanto, como isso não é possível, o jogo é sem dúvida útil como descanso (aquele que se fatiga tem necessidade de repouso e joga para repousar, ao passo que o trabalho supõe dor e esforço). Precisamos então fazer entrar o jogo em nossa vida como um medicamento, no momento oportuno. De fato, um tal movimento de alma é um alívio e, quando se produz, é ao mesmo tempo prazer e repouso. Os momentos de repouso parecem conter prazer, felicidade e bem-estar. Entretanto, aqueles que têm tempo livre têm consciência disso, não aqueles que trabalham. Aquele que trabalha o faz, a seu ver, por um fim que ainda não atingiu, e todos o consideram ligado ao prazer e isento de tristeza. Mas esse prazer não é o mesmo para todos, cada um o concebe a seu modo, e o homem perfeito considera-o o resultado perfeito de bens supremos. É evidente, portanto, que também durante nosso lazer devemos aprender certas coisas e adquirir esses conhecimentos para nós mesmos, enquanto para o nosso trabalho devemos aprender tudo o que é útil também para os outros. Por esse motivo os nossos ancestrais introduziram a música na educação, não como algo necessário (já que ela não atende a nenhuma necessidade) nem como algo útil (como, por exemplo, o fato de saber ler e escrever que é útil a cada um para ganhar dinheiro, gerir seu patrimônio, cultivar-se e participar da vida política. A pintura também é considerada útil para melhor julgar as obras dos

artistas). Eles não a puseram no mesmo plano que a ginástica, tampouco, que desenvolve as forças e contribui para a saúde. Só nos resta admitir que a música serve para tornar as horas de lazer agradáveis. É com esse fim que os antigos legisladores introduziram a música na educação, pois ela é a característica dos agradáveis momentos de lazer dos homens livres. [...].

III. § 40 [As perguntas adequadas ajudam a aprender verdades intelectuais]

Quando, porém, se trata daquelas coisas que contemplamos com a mente, isto é, com o intelecto e a razão, falamos sem dúvida das coisas que contemplamos naquela luz interior da Verdade, de que é iluminado e goza aquele que se chama "homem interior". Mas ainda nosso ouvinte, se também ele as vê com o olho secreto e simples, conhece o que digo não pelas minhas palavras, mas por sua própria contemplação. Por conseguinte, tampouco a este, que intui a verdade, nada o ensino dizendo coisas verdadeiras, pois não é ensinado pelas minhas palavras, mas pelas coisas mesmas (sed ipsis rebus), que são evidentes, porque Deus as manifesta interiormente. E assim, se fosse interrogado sobre elas, também ele [ouvinte] poderia responder. E que há, portanto, de mais absurdo do que pensar ser ele ensinado com minha locução, ele que, se fosse interrogado, antes de eu falar, poderia expor essas mesmas coisas? E assim, se sucede com frequência que alguém negue algo ao ser perguntado e que o confesse ao ser urgido por outras perguntas, isso se deve à fraqueza de sua visão, uma vez que é incapaz de consultar aquela luz sobre a totalidade do assunto. Então é exortado a fazê-lo por partes quando dialoga sobre aquelas mesmas partes que constituem aquele todo, que ele não era capaz de contemplar na totalidade. Se é levado a isso pelas palavras de quem o interroga, não o é com palavras que o ensinam, mas que o indagam segundo a medida que tem o interrogado de aprender interiormente. É como se eu te perguntasse isto mesmo de que estamos tratando, a saber, se nada se pode ensinar com palavras, e te parecesse absurdo à primeira vista, por não ser capaz de ver o conjunto; por isso mesmo, foi oportuno perguntar-te segundo as forças que tens para ouvir aquele Mestre interior. Eu te diria: onde aprendeste aquelas coisas que, enquanto falo, admites que são verdadeiras, estás certo delas e garantes conhecer? E tu me responderias ter sido eu que as ensinei. E então eu acrescentaria: e se eu te dissesse que tinha visto um homem voar, acaso minhas palavras te deixariam tão seguro como se me ouvisses dizer que os homens sábios são melhores que os néscios? Sem dúvida negarias, e responderias que o primeiro não o acreditavas ou que,

embora o acreditasses, o ignoravas, enquanto que o segundo o sabias com absoluta certeza. Concluirias, pois, que com minhas palavras nada terias aprendido: nem quanto à aquilo que, tendo-o eu afirmado, tu ignorarias, nem quanto ao que sabias perfeitamente, já que, se também se te perguntasse sobre cada coisa em separado, jurarias que o primeiro te era desconhecido e, o segundo, conhecido. Confessarias, porém, aquele todo que havias negado, quando chegaras a conhecer que as partes, de que ele consta, são claras e certas. Pois de todas as coisas que falamos, ou o ouvinte ignora se são verdadeiras, ou não ignora [sabe] que são falsas, ou sabe que são verdadeiras. Dessas três possibilidades, na primeira é próprio crer, ou opinar, ou duvidar; na segunda, contradizer e rejeitar; na terceira, confirmar; mas em nenhum caso trata-se de aprender. Pois aquele que, depois de minhas palavras, ignora a coisa; e aquele que conhece que ouviu coisas falsas; e aquele que, ao ser interrogado, poderia responder as mesmas coisas que se tinham dito: todos eles estão convencidos de que nada aprenderam com as minhas palavras (AGOSTINHO, 2009, p.151s).

§ 45 [O discípulo aprende, se julga a partir da verdade e veracidade do Mestre]

Mas eis que agora deixou isto de lado e concedo que, quando as palavras são recebidas pelo ouvido de quem as conhece, este pode saber que quem fala pensou sobre as coisas que aquelas significam. Mas talvez venha a aprender também, e isto é do que agora se trata, se disse verdade? E os mestres proclamam talvez que sejam retidos pelo aprendizado os seus pensamentos, e não as doutrinas mesmas, que eles julgam transmitir falando? E quem é assim tão estultamente curioso que mande o seu filho à escola para que ele aprenda o que o professor pensa? Ao contrário, uma vez que os mestres explicaram com palavras todas estas disciplinas que professam ensinar, e inclusive as relativas à mesma virtude e à sabedoria, aqueles que se chamam discípulos se perguntam a si mesmos se se disseram coisas verdadeiras; e fazem-no contemplando, na medida de suas forças, aquela Verdade interior, pois é então quando aprendem. E, quando averiguam em seu interior que foram ditas coisas verdadeiras, louvam, sem pensar que não louvam propriamente homens que ensinam, mas sim os [homens] doutos

(doctos), se é que também aqueles sabem o que dizem. Enganam-se, porém, os homens chamando mestres àqueles que não o são, porque geralmente nunca medeia um intervalo entre o tempo da locução e o do conhecimento. E, como aprendem em seu interior imediatamente depois da locução de quem fala, julgam ter aprendido daquele que exteriormente lhes ensinou (AGOSTINHO, 2009, p.157s).

IV. Sobre o Ensino - Artigo 1. Se o homem - ou somente Deus - pode ensinar e ser chamado de mestre

Solução

[...] Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. E assim como há duas formas de cura: a que ocorre só pela ação da natureza e a que ocorre pela ação da natureza ajudada pelos remédios, também há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino. Mas nos casos em que se trata conjuntamente de natureza e arte, a arte deve atuar do mesmo modo e valendo-se dos mesmos meios com que atua a natureza: por exemplo, a natureza, em um doente que padece por sofrer frio, restabelece a saúde proporcionando-lhe aquecimento é precisamente isso o que deve fazer o médico: daí que a arte imite a natureza. E assim, do mesmo modo, no ensino: o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia. Ora, o processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a descoberta de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais evidentes a determinadas matérias e daí chegar a algumas conclusões particulares, e destas, por sua vez, chegar a outras etc. e é por isto que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão - que a razão natural faz em si - é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno - por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda - atinge o conhecimento do que ignorava. E do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre. É por isso que diz o Filósofo em I Posteriorum [2] que "demonstração é fazer conhecer um silogismo". Agora, se alguém, ao ensinar, propõe coisas que não decorrem dos princípios evidentes, ou deles decorrem, mas isto não fica claramente visível, então não está produzindo nele saber, mas, talvez, opinião ou fé, se bem que também estas sejam causadas de algum modo pelos princípios inatos: pois é desses mesmos princípios evidentes que se extraem aquelas conclusões que necessariamente se seguem a eles e devem ser afirmadas com certeza, ao mesmo tempo que se negam suas contrárias; mas há outras proposições às quais se pode assentir ou não. Tenha-se em conta, porém, que essa luz da razão, pela qual conhecemos os princípios, foi posta em nós por Deus como uma certa semelhança da Verdade incriada em nós. Daí que, como todo ensino humano depende dessa luz, é claro que é só Deus quem interior e principalmente ensina, do mesmo modo que dizíamos que é a natureza que interior e principalmente cura; no entanto, no sentido que discutimos, pode-se falar propriamente que o homem ensina e cura (AQUINO, 2004, p.31-33).

V. Livro I - Emílio ou Da Educação

[...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de iuízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação vem-nos da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. O discípulo em quem suas diversas lições se opõem é mal educado e jamais estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins vai sozinho para seu objetivo e vive consequentemente. Só esse é bem educado. Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que rodeiam uma criança? Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário a seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforcos é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo (ROUSSEAU, 1999, p.8s).

VI. Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937) - Caderno 11 (1932-1933) excertos

Apontamentos para uma introdução e uma iniciação ao estudo da filosofia e da história da cultura

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil, pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos.

Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea", própria de "todo o mundo", isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bomsenso; 3) na religião popular e, consequentemente, também, em todo o sistema de crença, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por "folclore".

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo e consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual fechado nos preconceitos de sua própria estupidez e de sua impotência para a ação) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Nota 1. Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências mais modernas e progressistas; preconceitos de todas as fases históricas passadas, mesquinhamente regionais, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, também criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou vestígios consolidados na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em cada pessoa uma infinidade de traços recebidos "sem beneficio do inventário" [= sem saber sua origem]. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Nota 2. Não se pode separar a filosofia da história da filosofia; nem a cultura, da história da cultura. No sentido mais imediato e colado [à realidade], não podemos ser filósofos, isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente, sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são

bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um bem determinado presente, com um pensamento elaborado por problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos "anacrônicos" na época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos "compostos" bizarramente. E de fato, ocorre que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação a sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.

Nota 3. Se for verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível avaliar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem somente o dialeto ou compreende em graus diversos [parcialmente] a língua nacional, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Nota 4. Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializálas", por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar, coerentemente e de maneira unitária, a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um "gênio" filosófico, de uma nova verdade que

permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais. Conexão entre o senso comum, a religião e a filosofia. A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Deve-se ver como, na realidade, também não coincidem religião e senso comum; entretanto, a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, "senso comum" é um nome coletivo, como "religião": não existe um único senso comum, porque também esse é um produto e um processo histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com "bom senso" que se contrapõem ao senso comum. [...] (GRAMSCI apud MONASTA, 2010, p.69-72).

VII. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

[...] No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfianca metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996, p.128).

1.6. Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, S. *De Magistro*. Trad. Introd. Coment.de Bento Silva Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AQUINO, T. Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARISTÓTELES. Política. Brasília: Editora da UnB, 1997.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Apres. e Coment. Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAEGER, W. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

MATOS, O. *Filosofia a polifonia da razão*: Filosofia e Educação. São Paulo: Scipione, 1997.

MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Trad. e Org. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PAVIANI, J. *Platão & a Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

PLATÃO. A República. Trad. Maria helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. São Paulo: Saraiva de bolso, 2011.

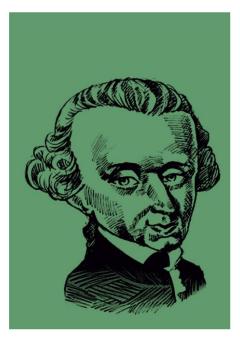
ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SERRÃO, J; GRÁCIO, R. (Orgs). *Filosofia*: lógica, teoria do conhecimento, ética, estética, metafísica. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1972.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania.* São Paulo: FTD, 1994.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

2. KANT E A EDUCAÇÃO



Immanuel Kant (Königsberg - Alemanha, 1724-1804)

Immanuel Kant teve uma vida regrada. Segundo a lenda, a população de Königsberg costumava acertar os relógios ao ver o filósofo realizando os seus passeios em praça pública. No entanto, Kant não cumpriu este ritual duas vezes. Primeiramente devido à eclosão da Revolução Francesa e, em um segundo momento, para a leitura de *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau.

O filósofo não era apenas rigoroso e metódico com a rotina de sua vida, mas também, sobretudo, com sua construção filosófica. Profundo conhecedor da lógica, da metafísica e da teoria do conhecimento, Kant foi autor de um trabalho filosófico sistemático. Contudo, Kant não foi somente um grande filósofo, mas também um bom professor – sensível à formação humana e aos problemas educacionais de sua época. Podemos inclusive defender a tese de que toda a filosofia kantiana tem um cunho pedagógico, uma vez que seu intento é ensinar quais são os limites do conhecimento humano, além de evidenciar que somos livres a medida que nos tornamos donos de nossas decisões.

Podemos iniciar a nossa reflexão problematizando: O que a educação, segundo o pensamento de Kant, possibilita de fecundo aos homens? Como o homem deve ser educado? Por que o homem tem necessidade de cuidados e de formação? Qual o papel da educação no pensamento de Kant?

2.1. A Concepção de Educação em Kant

Entre as descobertas humanas há duas dificílimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educar.

Kant

Nos seus escritos de ética, passando por muitas de suas obras, Kant assinala a importância da educação, indicando que o principal objetivo de seu projeto educativo constitui-se em fazer a criança desenvolver a autonomia (auto=a si mesmo; nomos=norma), pensar por si mesma, esclarecer-se, "usar o próprio entendimento". Contudo, o maior trabalho de Kant sobre a educação é um conjunto de seleções intitulado Sobre a pedagogia⁵, escrito sobre a inspiração de Rousseau.

⁵ Obra editada pelo ex-estudante Friedrich Theodor Rink e, inicialmente, publicada em 1803, um ano antes da morte de Kant. Nessa época, o filósofo nativo de Königsberg tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo. É, portanto, inserido neste pensamento que Kant lança uma pergunta que até hoje nos faz pensar: "Como poderíamos tornar os homens felizes, se

O texto é o resultado de inúmeras aulas que o filósofo proferiu sobre a educação.

No início da Introdução de Sobre a pedagogia, Kant afirma: "o homem é a única criatura que precisa ser educada" (KANT, 2002, p.11). Ele tem necessidade de cuidados e de formação. A formação compreende a disciplina (negativa) e a instrução (positiva). Seguindo esta lógica de raciocínio, podemos afirmar que a educação é um grande e árduo problema que se pode ser proposto aos homens. Afinal de contas, segundo o próprio Kant (2002, p.15): "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele fez".

Aqui apontamos a questão: O que Kant entende por cuidados? "Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças" (KANT, 2002, p.11). O cuidado é uma parte da Educação Física (experiencial) oposta à Educação Prática (moral/conceitual).

No que tange à formação. Ela é dividida em: 1) disciplina – negativa, isto é, a qual impede os defeitos: "A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina" (KANT, 2002, p.16; p.2) instrução – positiva, isto é, instrução e direcionamento. Para Kant (2002, p.30), "o direcionamento é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o professor – que é simplesmente um mestre – e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo a da vida".

Em síntese, para Kant (2002), no primeiro momento do processo formativa a criança deve demonstrar sujeição e obediência; no segundo momento é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que siga certas regras. Ademais, o filósofo assinala que quando estamos lidando com questões de ordem educacional, o constrangimento é visto como necessário. Entretanto, podemos

não os tornamos morais e sábios?" (KANT, 2002, p.28). Para que os homens se tornem morais e sábios e, portanto, felizes é preciso que sejam educados.

cultivar a liberdade seguindo as seguintes regras

- 1) É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos [...];
- 2) Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios [...];
- 3) É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensando os cuidados de outrem [...] (KANT, 2002, p.33-34).

O filósofo demonstra um grande interesse pela educação dos homens do seu tempo. Mas, afinal, para quem Kant escreve? Primeiramente, o filósofo escreve para um grupo formado por pessoas educadas e impressionadas com a ciência newtoniana⁶. Em um segundo momento, para um grupo formado por outros filósofos. Por fim, um terceiro, o mais importante, era formado por pessoas comuns relativamente não educadas. Para Kant (2002), o principal problema que as pessoas comuns enfrentavam consistia na dificuldade em persistirem nos seus ideais morais. Com o propósito de ajudar, o alemão buscou formular a norma moral definitiva de modo tão claro e preciso quanto lhe fosse possível (ética pura). Além disso, apresentou alguns conselhos sobre o que é política e moralmente certo ou errado, oferecendo um esclarecimento a toda uma geração.

2.2. Considerações Finais

Em suma, a concepção de educação em Kant inclui quatro estágios, a saber: 1) ser disciplinado - a criança deve ser disciplinada

⁶ O próprio Kant era adepto a física de Isaac Newton (1642-1727), considerando-a sinônimo de sucesso, conhecimento verdadeiro, e modelo exemplar do conhecimento científico.

para impedir que a animalidade prejudique o caráter humano. Logo, ela deve ser tirada do seu estado de selvageria; 2) tornar-se culto - a cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. Ela é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Por exemplo: se tenho o fim de tornar-me professor, tenho que querer os meios que me fazem ser professor, ou seja, cursar a faculdade, estudar, pesquisar etc. Desta forma, o cultivo implica o desenvolvimento de nossas habilidades físicas e intelectuais com objetivo de nos tornamos aptos a buscar os "fins" que estabelecemos durante nossa vida, sejam eles quais forem; 3) tornar-se civilizado - a criança deve permanecer em seu lugar na sociedade, ser querida e ter influência. Aqui é um lugar de "frustração" para a criança, no qual ela compreende, ao se relacionar com outras crianças, que o mundo não gira em torno de sua vontade. É uma limitação dos desejos e vontades da criança e isso acontece no encontro das diferentes vontades das crianças. Este momento é importante na medida em que a criança começa a compreender que todos têm interesses e desejos na sociedade, mas que nem tudo pode ser realizado; 4) Moralizar - a criança deve aprender a pensar por si mesmo, aprender a ser autônoma, tornar-se esclarecida. Todo o processo pedagógico kantiano tende para este momento. A educação é pensada para favorecer o desenvolvimento do pensamento próprio e crítico e não para formar pequenos "robôs". Moralizar aqui significa tornar senhor das próprias ações, não deixar-se levar por modismos, superstição e ideologias. Ser moral é ser racional, usar a própria razão para decidir sobre a própria vida e a vida em sociedade.

Kant pensou a educação como a condição de possibilidade do melhoramento do homem. No entanto, ela é também um problema porque é feita pelos próprios homens. Ele propõe como fim último da educação a moralização do educando, o que significa dizer que a educação deve promover, em seus estágios, o desenvolvimento autônomo das crianças. Kant pensa, assim como Rousseau, que a educação deve primeiro formar um homem com mente crítica e aberta e apenas depois se preocupar com qual o seu papel profissional. A educação não deve ter como objetivo primeiro "fazer" um mecânico, um engenheiro, um professor, um técnico etc., mas formar o homem autonomamente para que esse escolha o que o sustentará.

2.3. Textos complementares

VIII. Sobre a Pedagogia - Introdução

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo.

Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer *cuidados*. Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritasse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos.

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele.

A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra. Pode-se buscar o começo da humanidade num estado bruto ou num estado perfeito de civilização. Mas, neste último caso, é necessário admitir que o

homem tenha caído depois no estado selvagem e no estado de natureza rude.

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação.

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. [...] (KANT, 2002, p.11-13).

2.4. Referências Bibliográficas

DALBOSCO, C. A. Kant & a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

KANT, I. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1995.

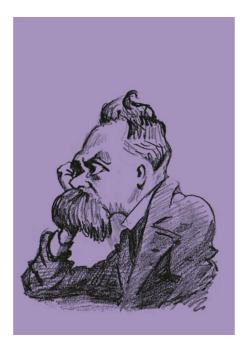
KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KANT, I. Crítica da Razão Prática. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

OLIVEIRA, P. E. A educação na ética kantiana. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, set./dez. 2004.

3. NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO



Friedrich Nietzsche (Röcken - Alemanha, 1844-1900)

Na filosofia de Nietzsche a educação constitui um dos seus ricos objetos de estudo. Se levada aos extremos, a filosofia nietzschiana pode ser vista inclusive como inapta à própria educação. Contudo, vamos abordar alguns elementos de um Nietzsche pouco conhecido que foi professor e teve contato com a realidade educacional de sua época.

Em Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador lança uma crítica ferrenha à educação de seu tempo e indiretamente problematiza todo o projeto pedagógico da modernidade. O filósofo critica a educação

ministrada nas instituições de ensino e, mesmo que seus escritos que tratem acerca da educação estejam focados nos estudos do jovem Nietzsche, a preocupação em transmitir algo e ser compreendido atravessa, de um lado ao outro, a sua produção intelectual.

3.1. A Concepção Crítica de Educação no Jovem Nietzsche

O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados.

Nietzsche

No pensamento de Nietzsche educação e cultura estão intrinsecamente ligadas. Não há como pensar em um projeto cultural sem, automaticamente, remeter a um projeto educativo. Seguindo a mesma lógica, não existe educação sem uma cultura que a apóie. Desde já, a educação transmitida nas escolas alemãs era vista, pelo filósofo, como uma cultura aparente, uma pseudocultura.

Em suas conferências Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino, Nietzsche analisa minuciosamente o sistema educacional de sua época. Percebe que o Estado e os negociantes são os primeiros grandes responsáveis pelo enfraquecimento da cultura. Ambos atrapalham a maturação do indivíduo, determinando uma formação rápida para terem a seu serviço funcionários eficientes e estudantes dóceis, que aprendam a ganhar dinheiro. Da mesma forma, os estudantes são questionados a qual profissão optar e, devido à presa, acabam fazendo más escolhas.

O processo assinaladoleva o filósofo a reconhecer duas tendências no sistema educacional de sua época que enfraquece a cultura, a saber: a ampliação máxima da cultura e a redução máxima da cultura.

A primeira tem a pretensão de julgar que o direito à cultura seja acessível a todos. No entanto, é regulamentada pelo dogma da economia política.

A segunda admite a possibilidade de que os indivíduos consagrem sua vida à defesa dos interesses do Estado. Ademais, junto a essas duas tendências, encontra-se a cultura jornalística.

Para Nietzsche, a cultura jornalística vai, pouco a pouco, substituindo a verdadeira cultura. O jornalista, escravo dos três momentos: o presente, as maneiras de pensar e a moda, passa ligeiramente sobre as coisas. Ele escreve sobre os artistas e os pensadores, mas enquanto vive do instante, as grandes obras de artistas e de pensadores emanam do desejo de permanecer, e ultrapassam o tempo pela força da criação.

A educação começa com hábito e obediência, ou seja, com disciplina. Disciplinar significa dar oportunidade para o jovem construir determinados princípios a partir dos quais possa crescer por si mesmo, tornando-se o senhor de seu idioma e possibilitando a construção de uma língua artística a partir dos trabalhos que o precede – caminho para revitalizar a educação e a cultura.

Para Nietzsche, a educação moderna substituiu os verdadeiros educadores, os modelos ilustres, por uma abstração inumana que é a ciência. As universidades, instituições fundamentais de ensino, fizeram da ciência algo desligado da própria vida, tornando os eruditos mais preocupados com a ciência do que com a humanidade, esquecendo que sua verdadeira tarefa é "educar um homem para fazer dele um homem" (NIETZSCHE, 2003, p.144).

O filósofo crítica arduamente a tendência à ampliação, como sendo uma tentativa de universalização da cultura, procurando estender a educação a maior quantidade de pessoas possível, pensando na educação voltada ao mercado e a subsistência.

Nietzsche enfatiza veementemente, que não há cultura sem o desligamento do mundo das necessidades e que um homem que esteja ligado a essa luta individual pela vida (educação pela sobrevivência) não pode simplesmente dispor de tempo para alcançar a verdadeira cultura.

Aqui cabe a problematização: Onde buscar uma verdadeira formação? Ou melhor, quem seriam os mestres e os guias que

mostrariam o caminho que nos levaria à verdadeira cultura? Nas palavras de seu Zaratustra:

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas o meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. "Este – é meu caminho, – onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho". O *caminho*, na verdade, *não existe*! (NIETZSCHE, 2002, p.272).

Neste cenário, Nietzsche apresenta a ideia de educador ao qual o jovem estudante poderá tomar como exemplo para si, como a melhor forma de encontrar a si próprio. Os mestres teriam a função de propiciar ao sujeito encontrar o seu próprio caminho, sendo que, a educação acontece, então, a partir do modelo ou exemplo de vida fornecido pelo mestre, e não pela simples transmissão de conhecimentos.

O papel da educação é promover o homem superior. A educação não deve padronizar, mas destacar os indivíduos mais talentosos. Inspirado em Arthur Schopenhauer (1788-1860), Nietzsche afirma que o papel do mestre é o comprometimento com uma educação vivencial, não formal. Seguindo esta lógica argumentativa, a escola não deve mais se preocupar com a administração da vida, mas, antes, com a fecundação da vida, com a criação de um espírito artista.

Acerca da crítica de Nietzsche à filosofia universitária, podemos afirmar que, para Schopenhauer não existem filósofos na universidade, mas professores que vivem da filosofia, atraídos por seus interesses materiais e no que convém ao Estado e à religião.

Nietzsche resgata e aprofunda as críticas de Schopenhauer quanto à relação da filosofia com o Estado e a cultura histórica. Ademais, como Schopenhauer, cogita que não existem filósofos universitários, mas somente professores de filosofia como engrenagens úteis à sobrevivência da máquina

estatal. Outrossim, para Nietzsche (2003), o filósofo universitário pode ser visto como um anti-sábio. É um filósofo do Estado, da religião, colecionador dos valores em curso e funcionário da história; mascara-se com a filosofia para sobreviver.

3.2. Considerações Finais

Para Nietzsche, a vida precisa de uma cultura sadia, e, para isso, são necessárias instituições de ensino voltadas para a cultura. Elas não existem ainda, mas devem ser criadas. Cabe às instituições de ensino ajudar a natureza na criação de indivíduos realmente cultos, formados a partir da necessidade interna da fusão entre vida e cultura, e capazes de exercer toda a potencialidade de seu espírito.

Esta tarefa não é nada fácil. Constitui o esforço dos que se propõem a trabalhar para a cultura, pois visa substituir um sistema educacional arcaico, com raízes na Idade Média, por outro ideal de formação. Contudo, para Nietzsche, devemos iniciar a tarefa sem demora, já que dela depende toda uma geração futura.

3.3. Textos Complementares

IX. Escritos sobre Educação - Anexo - Fragmentos póstumos e aforismos

I.1 5[106]246

O que é a educação?

É compreender imediatamente tudo o que se viu através de fantasmas determinados. O valor destas representações determina o valor das culturas e da educação. Nesse sentido, a educação é um assunto do intelecto e, portanto, possível até certo ponto. Estas representações fantasmagóricas somente são comunicadas pela energia das personalidades. Nessa medida, a educação depende da grandeza moral e do caráter do professor. Influência mágica da pessoa sobre a pessoa, toda manifestação superior da vontade Já saída da coerção da afirmação da vida individual e que se submete, além disso, às manifestações ainda inferiores da vontade]. Esta influência se exterioriza na transmissão dos fantasmas. Cultura: de acordo com o caráter dos fantasmas. Como a cultura é transmissível? Não pelo puro conhecimento, mas pelo poder pessoal. O poder da personalidade reside no seu valor para a vontade [o mundo que ela domina é mais vasto e maior]. Toda criação de uma nova cultura, portanto, pelas naturezas fortes e exemplares, nas quais os fantasmas são engendrados novamente.

I.1 8[93]353

[...] É preciso uma nova educação, não novas universidades. [...]

I.1 9[68]384

Tanto quanto possível, *reforço e restrição da cultura e da educação*!

I.1 14[22]449

A escola popular

O professor abstrato.

A separação da sociedade.

A utilização da Igreja. [...]

II.2 5[37]291

Eu detesto uma educação que não permita compreender Wagner, na qual Schopenhauer assume um tom rouco e dissonante; esta educação é carente.

II.2 5[132]314

"Formação clássica!" O que entendemos por isso? Uma coisa que não produz nada, a não ser - a isenção do serviço militar e um título de doutor!

III.1 16[32]347

A desobediência dos filhos em relação aos pais sempre vai até onde é possível, quer dizer, a obediência representa justamente o mínimo ainda permitido. Mas cabe ao poder dos pais fixar o limite, porque eles têm nas mãos a educação e portanto o hábito.

III.1 17[65]363

O grande erro do ensino atual é distribuir as horas e todas as matérias de maneira desordenada.

III.1 19[8]389

Um mestre deverá escolher as suas relações no meio dos mestres de outras artes, permanecendo entre os seus próprios discípulos, mas não entre os seus colegas, e sobretudo não ficará junto daqueles que são somente especialistas, e não mestres.

III.1 19[24]392

A desobediência e a independência, sobretudo interiores, dos filhos em relação aos pais vão de fato habitualmente tão longe quanto é possível, quer dizer, até onde o pai pode suportá-las; disso se conclui que é mais desagradável ser pai do que filho.

III.1 19[61]400

Não há mais educadores; não se compra jamais com este nome senão pessoas que não são elas próprias educadas. - Há professores, mas não educadores, palafreneiros, não cavaleiros.

III.1 19[105]411

Um bom educador pode chegar inclusive a ofender gravemente o seu aluno, simplesmente para sufocar na raiz uma bobagem que ele vá dizer.

III.1 22[46]442

A escola deve ensinar a maior liberdade possível em matéria religiosa, o pensamento mais sóbrio no seu rigor. A falta de clareza e as inclinações transformadas em hábito imporão limites já bastante grandes.

III.1 23[183]522

É sobretudo por *medo* que se explica o respeito pelas opiniões dos outros; a amabilidade [o desejo de não desagradar] surge, então, para uma boa parte das pessoas. Assim, portanto, a *bondade* das pessoas resulta de uma educação pelo medo, ajudada pela hereditariedade.

III.2 OSM 357

A infidelidade, condição da mestria

Nada adianta: todo mestre tem somente um discípulo, que a ele se torna infiel, - pois também o discípulo está destinado a se tornar mestre.

III.2 29[35]359

Educação. Dois momentos principais. - 1. Tirar o véu. 2. Levantar o véu. Se em seguida nos sentimos bem, é porque este era *o bom momento*.

III.2 29[41]360

A ironia, mentir sobre o que se sabe fingindo ignorá-lo, no interesse de outros [situação da metafísica na educação?].

IV 3[3]333-334

Simultaneamente, há sempre em nós uma forma de considerar o mundo que chega a seu fim, enquanto que um outro cresce: pois a nossa educação confusa nos fez conhecer diversos ao mesmo tempo, e cada um tenta crescer no nosso terreno.

IV 8[15]625

Fico feliz por não ter recebido uma educação moral [a não ser pelos exemplos].

IV 8[16]625

Não é a educação, são as necessidades reais que conservam a energia. O que deve vir do mundo civilizado! *Areia e lama*!

V 12[10]445

O novo problema: saber se *uma parte dos homens* deveria ser educada às expensas da outra parte, em vista de uma raça superior. Seleção...

V 16[19]541

Ter uma posteridade – não é senão a partir desse momento que um homem se torna constante, coerente e capaz de renúncia: esta é a melhor educação. São sempre os pais que se veem educados pelas crianças, principalmente pelas crianças em todos os sentidos do termo, inclusive no sentido mais espiritual. Nossas obras e nossos discípulos são os primeiros a dar a bússola e a orientação decisiva à nave da nossa vida.

VII ABM 63

Quem é professor de coração só leva a sério algo que diga respeito a seus alunos - inclusive ela própria.

3.4. Referências Bibliográficas

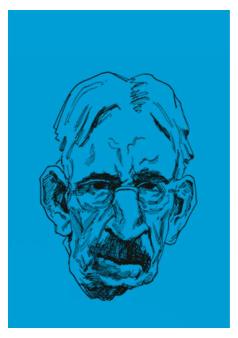
NIETZSCHE, F. Escritos sobre Educação. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. Obras Incompletas. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra: uma obra para todos e para ninguém. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

SCHOPENHAUER, A. *Sobre a filosofia universitária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

4. DEWEY E A EDUCAÇÃO



John Dewey (Burlington/Vermont, Estados Unidos, 1859-1952)

A pedagogia de John Dewey é referência para compreender as alterações no pensamento e na prática do campo educacional do século XX. Sua proposta de educação problematiza o modelo escolar tradicional predominante na época, (re)alocando a criança para o centro do processo pedagógico.

Dewey não limitou as suas reflexões ao campo educacional, também foi um dos pioneiros do pragmatismo junto a William James e Charles Peirce. O filósofo estadunidense analisa os avanços

desenfreados do capitalismo e os novos desafios que tal incidência traz ao homem.

4.1. A Concepção de Educação em John Dewey

A escola foi a instituição que exibiu com maior clareza a assumida antítese entre métodos de ensino puramente individualistas e ação social, entre liberdade e controle social.

Dewey

Entendemos que a pedagogia de Dewey é melhor compreendida quando tematizada pela concepção de sociedade democrática presente nas reflexões filosóficas mais amplas a partir de *Meu credo pedagógico* (1897), *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938).

Em *Meu credo pedagógico* (1897), Dewey postula que toda educação acontece com a participação do indivíduo na consciência social da raça. Através das respostas dos outros a criança passa a saber o que ela significa em termos sociais.

A escola é primeiramente uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente a forma de vida em comunidade que será a mais efetiva em fazer com que a criança compartilhe dos recursos herdados da raça, e use seus próprios poderes para fins sociais.

A educação, portanto, é um processo de vivência. Não se resume a uma mera preparação para o futuro. As questões da avaliação da criança e de sua promoção devem ser determinadas a partir do mesmo padrão. Assim, o verdadeiro da correlação nos assuntos da escola são as próprias atividades sociais da criança.

Na obra *Democracia e Educação* (1916), Dewey afirma que uma sociedade democrática educada é o único meio tolerável de organização e governo social. Contudo, essa obra foi elaborada numa época em que a sociedade enfrentava graves problemas internos,

sobretudo o racismo, a rejeição das minorias étnicas e a maioria da população não era alfabetizada.

Dewey argumenta que o processo educativo dessa época era desprovido de sentido, pois a virtude e o caráter moral eram impostos, o corpo e a mente do aluno eram tratados de forma dicotômica e os professores tinham posturas autoritárias. Ou seja, práticas distantes daquela que o filósofo concebia como única fonte verdadeira para o conhecimento, a experiência.

Neste contexto, Dewey insiste que a base da educação democrática deve ser rigorosamente científica, numa *Escola Laboratório Social*, onde o aluno submeta as tradições à prova do pragmatismo, num processo contínuo. A escola tem como função desenvolver no aluno a capacidade de enfrentar problemas também no futuro e sempre de acordo com os princípios do método experimental, fundamentado em bases antropológicas.

O filósofo e pedagogo estadunidense defende que se deve animar o aluno a seguir suas tendências naturais, a procurar, a inquirir, a explorar e integrar-se no meio ambiente; a aprender a partir das experiências. Ademais, Dewey procura conciliar a continuidade social com a necessidade de flexibilidade por parte do indivíduo. Ele afirma que numa sociedade democrática a experiência coletiva é fonte para a solução dos problemas futuros. E, é dentro desse contexto social, com experiências coletivamente partilhadas que o educando irá aprender a moral e os valores.

Em Experiência e Educação (1938), Dewey assinala uma crítica à escola tradicional argumentando que a educação é calcada na imposição de um conjunto de métodos, regras de condutas e saberes que são centrados na pessoa adulta e não na experiência da criança, ainda imatura.

O problema, pois, é: como tais contatos podem ser estabelecidos sem violação do princípio de aprendizagem por meio da experiência pessoal? A solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição de experiência individual. O filósofo tem consciência de que algumas experiências

são deseducativas. Por isso, procura salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência.

A filosofia da educação, proposta por Dewey, está baseada nos seguintes fatores: 1) democracia - pois Dewey incorporou o termo no título de sua obra mais importante *Democracia e Educação*; 2) revolução industrial - antes de Dewey ninguém havia empreendido a reforma da filosofia da educação reclamada por essa revolução; 3) ciência como fonte da revolução industrial - particularmente a biologia e a teoria da evolução, da qual Dewey tira muitos argumentos por analogia, com vistas a conclusões de importância para a pedagogia.

A partir da ciência moderna, Dewey propõe a análise do método científico, a qual desempenha papel de primeiro plano no pragmatismo de Dewey. Entretanto, se há um conceito único e central na filosofia da educação de Dewey este está na experiência. Para ele, a experiência tem duplo sentido: fazer e provar.

Para Dewey o método experimental tem como fatores essenciais o fazer e o provar. Neste sentido, formula-se uma hipótese para a solução de um problema, depois experimenta-se essa hipótese para ver o que acontece. Se os resultados concordam com as previsões, a hipótese é verdadeira ou válida, nos limites da experiência. Modificar os ensaios futuros à luz dos resultados anteriores, eis uma atividade significativa e inteligente. Assim, o papel da inteligência é instrumental.

O caminho da filosofia da educação de Dewey passa por dois critérios para atingir um fim válido para a educação. Primeiramente, o fim deve nascer das atividades atuais realizadas pela criança. Se a criança aprende a se antecipar, pela imaginação, os resultados prováveis daquilo que está em vias de fazer, ou daquilo que vai fazer, terá, em certa medida, a liberdade de escolher e de controlar o desenrolar futuro dos acontecimentos. Ou seja, após feita a escolha, terá meios de apreciar se as circunstâncias lhe vão favorecer, ou entravar, o projeto.

O segundo critério, diz respeito à criança que aprende não deixar que a escolha do fim transforme-se em projeto rígido. O projeto para alcançar um fim válido deve ser flexível, pois os fins antecipam o futuro, e o futuro é cercado de incertezas. Convém que aquele que aprende proponha seus fins como simples tentativas.

Para Dewey, no programa educacional, o mestre deve concentrar a atenção não em transmitir o passado como passado, mas em ver como a criança usa o passado como capital de trabalho, a fim de explorar o presente e construir o futuro. Tanto o método de ensino do mestre quanto o método de aprendizagem do aluno se tornam capítulos do método geral da pesquisa.

O método para resolver problemas, proposto por Dewey, apresenta cinco fases. A primeira fase começa com alguma experiência empírica e atual da criança. Deve ser uma situação tão distanciada quanto possível da escola formal, trazida de atividades de casa e da comunidade.

A segunda fase diz respeito à interrupção na continuidade da atividade atual. Em lugar de ir direto à conclusão da atividade empreendida, obstáculos se apresentam agora, os quais põem essa conclusão em perigo. Cabe ao aluno e ao mestre investigar qual o melhor meio de restaurar a continuidade da experiência e definir o que é a dificuldade ou o problema. Somente depois de escolher o caminho a seguir poderão passar a próxima fase.

A terceira fase faz uma inspeção dos dados à mão e que podem fornecer solução. Aqui, a criança e o mestre precisarão apelar para o capital da experiência passada.

Na quarta fase, com os dados escolhidos de experiências passadas, aluno e mestre passam a formação de uma hipótese, com o fim de restaurar a continuidade interrompida da experiência. Encarando vários caminhos possíveis o aluno desenvolve, na imaginação, as conseqüências prováveis de cada um. Naturalmente, em nenhum o resultado é certo. Mas aí está uma qualidade da experiência que faz dela verdadeiro desafio e dá, ao estudo, caráter aventuroso.

Por fim, na quinta fase, depois de escolher a hipótese mais apta é preciso submetê-la à prova da experiência. O método do problema de Dewey considera a prática como a prova da verdade, ou do valor da reflexão feita pelo aluno para resolver o problema. Logo, a teoria

social da educação tinha por bem tratar a criança mais como companheiro igual que como meio companheiro no processo de partilha, como pessoa por educar mais que como pessoa por adestrar.

4.2. Considerações Finais

O pensamento reflexivo de Dewey é a ferramenta e/ou instrumento para resolver problemas no mundo sensível. O professor não trabalha com soluções prontas. É ele que questiona a sua prática como algo a ser problematizado e solucionado. Nesta lógica, a educação é experimental. Não há respostas prontas, não há receitas. O que temos são hipóteses e vamos experimentando-as.

No modelo de educação ativa, de Dewey, os alunos também são ativos, pois a educação é significativa, pensante e democrática. O papel social da escola ativa não é adequar os alunos à sociedade, mas promover a mudança social em prol de um mundo mais justo e adequado.

A ciência na educação é ponto fundamental. Incorporar à ciência não aos resultados, mas proceder como um cientista ao se deparar com os problemas, elaborando hipóteses e levantando ideias. Além disso, o trabalho científico, para Dewey, é um trabalho democrático, uma vez que as verdades científicas são contestáveis.

4.3. Textos Complementares

X. Democracia e Educação - Objetivos da Educação. Resumo

Um objetivo representa o resultado de qualquer processo natural trazido à consciência e transformado em importante fator para determinar a observação presente e a escolha de modos de ação. Significa que uma atividade se tornou inteligente. Especificamente, é a previsão das consequências alternativas que auxiliam a ação, de distintas maneiras, em certa situação, bem como o uso do que é antecipado, no intuito de direcionar a observação e o experimento. Assim, um verdadeiro objetivo opõe-se integralmente a um objetivo que é imposto de fora de um processo de ação. Este último é fixo e rígido; não é um estímulo à inteligência na situação dada, mas uma ordem ditada externamente para fazer tais e tais coisas. Em vez de se relacionar com as atividades atuais de maneira direta, é remoto, divorciado dos meios pelos quais deve ser alcançado. Em vez de sugerir atividades equilibradas mais livres e melhores, é um plano limitado de ação. Na educação, a vigência desses objetivos impostos externamente é responsável pela ênfase depositada na noção de preparação para um futuro remoto e pela transformação do trabalho, tanto do professor como do aluno, em algo mecânico e servil (DEWEY, 2007, p.27).

[Experiência e Educação - III Critérios de Experiência]

(...) Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a idéia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradizse a si mesmo. Esquece, suprime mesmo, as próprias condições pelas

quais uma pessoa se prepara para seu futuro. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta.

Tudo isto significa que se deve rodear do mais desvelado cuidado as condições que dão à experiência presente o seu sentido construtivo. Em vez de julgar-se que não faz muita diferença o que seja a experiência presente, contanto que seja agradável, é exatamente o contrário do que se deve pensar. Este é mais um ponto em que é fácil passar de um extremo a outro. Como a escola tradicional habituou-se a sacrificar o presente a um futuro remoto e, mais ou menos desconhecido, acredita-se que o educador pode esquecer a sua responsabilidade quanto à significação para o futuro das experiências presentes do jovem. Mas a relação entre o presente e o futuro não é uma questão de um ou outro extremo. O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro. Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente (DEWEY, 1976, p.43s).

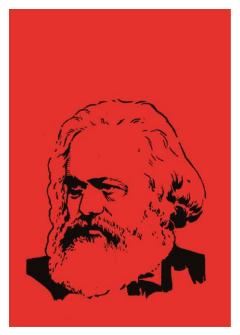
4.4. Referências Bibliográficas

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Apres. e coment. Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Trad. Anísio Teixeira São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, J. *Meu credo pedagógico*. Trad. Bruna T. Gibson, School Journal, vol. 54 (janeiro/1897), p.77-80. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/23016719/John-Dewey-Meu-credo-pedagogico. Acessado em: 11/02/2013.

5. MARX E A EDUCAÇÃO



Karl Marx (Tréveris - Alemanha, 1818-1883)

No pensamento de Karl Marx há uma evolução⁷. A questão central é perceber no que consiste esta evolução e como ela se

⁷ Por evolução devemos entender um processo e não uma justaposição segmentada. Há uma evolução no sentido de modificação. Além disso, outro traço importante reside na percepção de que comanda esta evolução, porque no fundo corresponde a um aprofundamento do próprio pensar, uma conquista do pensamento de Marx. Uma injustica feita a Marx e demais flósofos reside na mudança de entendimento por via

injustiça feita a Marx, e demais filósofos, reside na mudança de entendimento por via superficial. Os grandes pensadores não pensam as mesmas coisas, tampouco têm uma visão

processa. Marx pensa a sociedade burguesa a partir da perspectiva da Revolução Francesa, conferindo sustentação social ao caráter radicalmente crítico. O conteúdo crítico é uma síntese de exigências teóricas e práticas, vinculadas à produção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

Podemos afirmar que a obra de Marx implica uma crítica fundamental da concepção burguesa do homem e da educação. Isto significa que a consideração do problema educativo por parte da burguesia opõe-se à concepção de classe trabalhadora, que é a classe que comporta a libertação para todos os oprimidos.

5.1. Educação e Formação Ideológica

É-nos necessário analisar em pormenor a história dos homens, pois, com efeito, quase toda ideologia se reduz a uma falsa concepção dessa história.

Marx

O conceito de ideologia tem recentemente se tornado, de alguma forma, problematização no discurso acadêmico. Parte da razão para isso têm sido algumas das novas e radicais articulações. Sem dúvida, o conceito constitui um rico instrumento elaborado pelo pensamento humano para a explicação de seus próprios processos de expressão, possibilitando aos homens compreender a análise filosófica da ideologia sob três perspectivas, a saber: a epistemológica (conhecimento), a axiológica (valoração) e a antropológica (existência humana).

Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, irão provar que o homem como ser social e o primado da economia constituem as premissas para o

imaculada das coisas. A sistematização está na maneira de pensar, no processo da trajetória do próprio pensamento.

conceito de ideologia⁸. Uma vez que, todo fenômeno social é desdobramento de uma determinada formação econômica, o trabalho passa a ser o agente determinante na diferenciação entre o homem e o animal.

Com a divisão social do trabalho, surge a repartição entre trabalho material e trabalho intelectual, assim como entre explorados e exploradores. Para Marx e Engels (2007) a dominação material de uma classe sobre a outra é dimensionada por meio de seu complemento necessário: a ideologia.

A ideologia efetiva-se como expressão de uma classe - a burguesia -, em seu posicionamento limitado com as demais. Portanto, a burguesia necessita de um organismo regulador que assegure sua

⁸ No *Dicionário do pensamento marxista* afirma-se que duas vertentes influenciaram o conceito de ideologia na filosofia de Marx, a saber: "a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada pela filosofia alemã da consciência" (BOTTOMORE, 2001, p.183). Ainda sobre o conceito, apontamos três fases deste na biografia de Marx: a 1º fase (primeiros escritos até 1844) - a expressão "ideologia" ainda não aparece nos textos de Marx, embora possamos entendê-la como sinônimo de consciência invertida enquanto fruto de uma realidade invertida; a 2º fase (rompimento com Feuerbach em 1845 e vai até 1857) - o conceito "ideologia" é introduzido pela primeira vez, denotando um sentido negativo - "compreende uma distorção e a representação errônea das contradições"; e restrito - "não abrange todos os tipos de erros e distorções" (BOTTOMORE, 2001, p.184), e, finalmente, a 3º fase (começa com a redação dos Grundrisse em 1858 e caracteriza-se pela análise concreta das relações sociais capitalistas adiantadas que culminam em O Capital). A palavra "ideologia" quase desaparece desses textos e, quando surge, é vinculada à ideologia como fetichismo da mercadoria. Após a morte de Marx, o conceito de ideologia (negativo e restrito) passa a ser visto por comentadores desse autor como um conceito positivo, adquirindo um novo significado. Este entendimento da positividade do conceito de ideologia em Marx, conforme exposto, advém de dois textos: *Prefácio* de 1859, de Marx, e o *Anti-Dühring*, de Friedrich Engels (1820-1895). Embora muitos dos escritos de Engels sejam compartilhados com Marx e viceversa, iremos nos deter rapidamente à positividade do conceito de ideologia em Marx, ficando somente o Prefácio de 1859. Neste escrito, conforme sabemos, Marx (1982) irá defender que as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção o conduzem até o fim. Mais adiante, no mesmo texto, o autor descreve o que decidiram elaborar em comum à oposição contra o que há de ideológico na filosofia alemã, tratando de acertar as contas com a consciência filosófica. Enfim, podemos perceber que, o autor apresenta dois sentidos para o conceito de ideologia: inicialmente como um conjunto de ideias e, num segundo momento, como representação ideológica.

propriedade e seus interesses, fazendo uso, em último caso, da violência, mas preferindo a repressão por meio de ideias. Governar é o lema! Não um governo que busca a verdade, mas um governo que busca a adesão à ideologia burguesa.

O proletariado, não possuindo meios de produção como o capitalista, vende a mercadoria que detém: força de trabalho contida em seu corpo vivo. Ao adquirir a força de trabalho, o capital adquire a capacidade de conservar-se e multiplicar-se. É um intercâmbio de equivalentes: força de trabalho por preço de trabalho. Nesta lógica, a universalidade e a igualdade do Estado Moderno, no modo de produção capitalista, realizam-se como desigualdade e dominação. Estamos diante, portanto, de uma formação ideológica.

Em 1989, com a queda do muro de Berlim, surge um balizador na história de conflitos ideológicos. Com o enfraquecimento de um mundo marcado por ideologias a própria escola acaba sendo afetada. Se entendermos que a ideologia é uma concepção de mundo, não podemos esquecer que a educação faz parte dessa concepção. Outrossim, a ideologia como processo de subjetivação constitui os conceitos e valores particulares de um grupo social passados a todos como se fossem universais.

Historicamente o homem se constitui humano por meio da educação, que é também ideológica. Não há conhecimento desinteressado! Na contemporaneidade, ainda é comum nos depararmos com professores ideólogos mesmo entre os que proclamam que a ideologia é uma ideia vaga e ultrapassada.

Segundo Severino (1986), o papel da educação está intrinsecamente vinculado ao desvendamento das relações que interligam o discurso pedagógico com o discurso ideológico. Nisso reside a afirmação de que a ideologia pode ser vista enquanto categoria explicativa do conhecimento humano.

5.2. Considerações Finais

Como vimos, coerente com seus princípios, Marx não explicou a sua concepção ideológica apenas em termos de um esquema teórico universal, mas tematizou as questões da situação histórica concreta de sua época, criada pelo estágio de desenvolvimento em que se encontrava o capitalismo – luta de classes (burguesia X proletariado).

Se tomarmos como norte a análise marxiana, percebemos que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos e da reprodução de seus componentes ideológicos. Nesta lógica, a escola contribui na transmissão dos valores da classe dominante⁹, uma vez que a educação faz parte da dinâmica da política. No entanto, cabe a educação escolar, numa perspectiva marxiana, denunciar as ideologias e propor uma nova realidade social, uma nova práxis (teoria e prática) social que, para Marx, seria a Revolução Proletária – o operário ocupa a posição da classe dominante. Logo, saímos de um Estado Burguês para um Estado Proletário ou Operário, subvertendo a lógica do Capitalismo.

.

⁹ Para saber mais acerca da escola enquanto aparelho ideológico de Estado sugerimos o texto *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, do filósofo francês de origem argelina **Louis Althusser (1918-1990)**. Para Althusser (1996), a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, pois a ideologia mantém em funcionamento um mecanismo pelo qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos. Porém, ao mesmo tempo, esse reconhecimento surge num quadro de desigualdade e a condição de sujeito do indivíduo submetido se torna um aspecto de aceitação da sua submissão às ordens que lhes são dadas. Um exemplo de ideologia, explícito no texto, baseia-se na ideologia religiosa cristã, apresentando o discurso dessa ideologia e alegando que a estrutura formal de qualquer ideologia é sempre a mesma. Logo, este exemplo pode ser utilizado, em sua estrutura, para a ideologia moral, jurídica, política, entre outras. Além disso, cabe assinalar que as ideologias não nascem dos aparelhos ideológicos de Estado, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes.

5.3. Textos Complementares

XI. A Ideologia em Geral, em Especial a Filosofia Alemã

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquela por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições já encontradas pelos homens. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. Essa produção aparece, primeiramente, com o aumento da população. Ela própria pressupõe, por sua vez, um intercâmbio

[Verkehr] entre os indivíduos. A forma desse intercâmbio é, novamente, condicionada pela produção (MARX; ENGELS, 2007, p.86s).

5.4. Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.105-142.

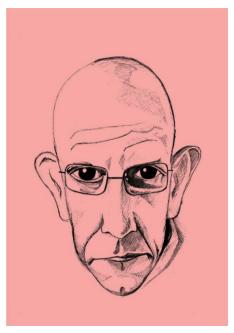
MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Para a crítica da economia política;* salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.

SEVERINO, A J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

6. FOUCAULT E A EDUCAÇÃO



Michel Foucault (Poitiers - França, 1926-1984)

Ao analisar a instituição escola numa perspectiva foucaultiana, é importante salientar a diferenciação entre o exercício de violência e o das relações de poder; e também ater-se a quais modalidades sejam qualitativas e não quantitativas; uma relação de poder diferencia-se do exercício de violência por usar de saberes, enquanto a segunda usa de agressão física, econômica, entre outras.

As instituições escolares enquanto práticas pedagógicas são da ordem da disciplina, do poder disciplinar, funcionando como já apontava Rajchman (1987), como técnicas que constituem uma estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis.

A escola age como dispositivo para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado. Segundo Foucault (1995), resulta também das disposições disciplinares o sujeito ser dividido no seu interior e em relação aos outros. Essas estratégias fazem parte do processo de disciplinarização transmitido pelas escolas, que objetiva assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.

6.1. A Microfisica dos Corpos na Escola

A disciplina é uma anatomia política do detalhe.

Michel Foucault

Na obra Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1975), Michel Foucault propõe uma análise histórico-filosófica sobre a estruturação organizativa do Ocidente nos últimos séculos. Uma das questões que norteiam a problematização consiste na interrogação: Como, na história recente, chegamos ao panoptismo como forma de vigilância e controle sobre os corpos? Para o autor, a história do Ocidente pode ser reconstruída sob a ótica do binômio vigiar e punir.

Seguindo esta linha de raciocínio, cabe elucidar algumas questões referentes à terceira parte da obra *Disciplina*, que constitui o cerne da demonstração do novo sistema punitivo engendrado a partir do século XVIII. No capítulo I, *Os corpos dóceis*, Foucault trata de descrever as modernas formas e tecnologias para criar corpos dóceis. Uma das premissas para isso é a arte das distribuições de espaços e de corpos nos espaços.

Há uma tendência a criar a disciplina a partir da arte das distribuições dos indivíduos no espaço via as técnicas: de encarceramento (cerca), de clausura (quadriculamento, solidão), de localizações funcionais (vigilância, controle) e de posição na fila.

Uma segunda premissa é o controle da atividade dos corpos distribuídos no espaço e no tempo, a saber: 1) horário - herança das comunidades monásticas, mais tarde o tempo industrial adotou o rigor do tempo como uma postura religiosa, ou seja, a busca de um tempo integralmente útil; 2) elaboração temporal do ato - surge o programa ou uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento, buscando um ato decomposto em elementos. Para Foucault (1987, p.129), "o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder"; 3) donde o corpo e o gesto postos em correlação - impõem a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, almejando uma melhor condição de eficácia e rapidez; 4) articulação corpo-objeto - a partir da relação que o corpo deve manter com o objeto que manipula, surge uma codificação instrumental do corpo que consiste em uma decomposição de gesto global nas séries corpo posto em jogo e objeto manipulado, formando um complexo corpo-máquina; 5) utilização exaustiva - se o horário tradicional era negativo, um princípio de não ociosidade, a disciplina organiza uma economia positiva.

No capítulo II, Os recursos para o bom adestramento, Foucault elucida (1987, p.143) que "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame". Como pressuposto inicial para o bom adestramento, o filósofo francês menciona a vigilância hierárquica. Isso fica claro no exemplo de escolas e também de fábricas – com a distribuição de micropoderes de vigilância autorizados por uma autoridade superior. Toda a lógica militar reside sobre esse princípio. A sanção normalizadora, que deve ser genérica, bem como o exame, são outras formas de lograr um bom adestramento dos corpos.

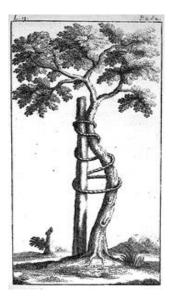
Na vigilância e na normalização opera-se uma individualização. Não é, porém, uma individualização ascendente, que projeta a pessoa para o cenário principal, mas descendente "à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados" (FOUCAULT, 1987, p.160). Ademais, no último capítulo desta parte da obra, Foucault identifica o panoptismo, uma forma de vigilância quase total, que

permite o olhar sobre os menores movimentos e sobre os mínimos detalhes de um caso ou de um condenado. O que se objetiva é o indivíduo disciplinado por meio da estrutura arquitetônica das edificações, conforme abordaremos mais adiante.

A partir do século XVII, a escola constituiu-se na mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades, ao passo que hoje boa parte da subjetividade operada na e pela escola, deslocou-se para o espaço social mais amplo ou, mesmo ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e aquelas práticas (ou tecnologias) para a fabricação de sujeitos. Cabe salientar que estas práticas são concebidas, ao mesmo tempo, como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito. Entre estas, as que envolvem relações de poder, principalmente do poder disciplinar, são as cruciais para compreender como nos tornamos sujeitos.

O efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social. Logo, o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica.





Fonte: Foucault (1987)¹⁰

A escola, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem e aprendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram nesse tempo. Responsabilizar o sujeito pela sua aprendizagem por meio da adequação ao tempo escolar caracteriza-se como uma perversa estratégia da escola moderna para determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar.

Foucault constata que a articulação entre poder-saber nos séculos XVII e XVIII permite um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos, com o intuito de produzir corpos dóceis e úteis para o corpo social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser um ambiente de submissão, dominação e controle, ou seja, uma estratégia para documentar individualidades. É sabido que, anteriormente a esse período, já existiam diversos processos

_

¹⁰ ANDRY, N. A ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo, 1749.

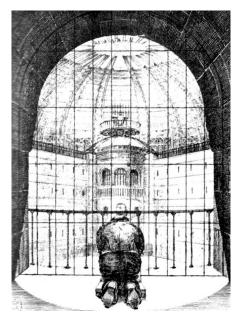
disciplinares; porém, nessa fase específica, as disciplinas atuaram como verdadeiras estratégias de dominação.

Forma-se toda uma anatomia política sobre o corpo, uma análise minuciosa que estuda as formas, as estruturas e as relações desse corpo-objeto que atua como um mecanismo de poder; porém, esta não ocorre de maneira inesperada. Há muito tempo que esta anatomia do corpo se encontra em funcionamento nas mais diversas instituições disciplinares como, por exemplo, nas escolas militares, nos conventos, nos asilos etc.

Ao investigar minuciosamente os regulamentos das instituições disciplinares, Foucault atenta para o controle das minúcias que levará a um conjunto de informações e relações de poder e de saber, donde, sem dúvida, constituiu-se o homem moderno.

A escola faz parte de uma rede produtiva que age sobre o corpo social, não somente enquanto poder repressivo, mas principalmente como um dispositivo de produção de subjetividade que diz respeito ao contexto disciplinar, que ocorre tanto na sala de aula como para além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito.

Para melhor compreensão do que vem a ser o poder disciplinar, é crucial fazer uma alusão ao *panóptico*, de Jeremy Bentham, editado no final do século XVIII, que propõe um tipo de disciplinarização por meio de um consenso na construção arquitetônica das instituições disciplinares. Segundo Foucault, bastaria colocar um vigia na torre e em cada cela trancar um indivíduo (um aluno, um delinquente, um louco...) para que o *panopticon* pudesse substituir as masmorras:



Fonte: Foucault (1987)¹¹



Fonte: Foucault (1987)¹²

¹¹ HAROU-ROMAIN, N. *Projeto de penitenciária*, 1840. Um detento, em sua cela, reza diante da torre central de vigilância, p. 222.

12 Interior da penitenciária de Stateville, Estados Unidos, século XX, p.222.

89

Bentham, com sua estrutura arquitetônica, resolve não somente a questão física das instituições como a escola, mas acaba de criar uma tecnologia da vigilância, onde os indivíduos são mantidos sob um olhar permanente. Fazendo uma analogia com a instituição escolar, significa registrar, observar e anotar tudo sobre a vida escolar dos educandos, através de mecanismos específicos, como, por exemplo, avaliações individuais. Desta forma, não é preciso obrigar o aluno a ser aplicado, pois ele sabe que está sendo vigiado. A disciplina, então, surge como uma estratégia para distribuir os indivíduos no espaço, mas, para isso, é crucial ater-se a algumas técnicas, como a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais, a fila etc.

Foucault, ao se referir à disciplinarização por meio da estrutura arquitetônica, dirá que "cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados" (FOUCAULT, 1982b, p.210). Porém, somente a clausura não era suficiente para os aparelhos ou instituições disciplinares; o quadriculamento surge, então, da busca de poder vigiar o comportamento de cada indivíduo, saindo da análise coletiva, pluralista.

O importante era documentar individualidades. Nesta perspectiva, era preciso que cada indivíduo ficasse em seu lugar e que em cada lugar ficasse um indivíduo, evitando-se as divisões em grupo. Não obstante, era necessário não somente vigiar e conter as comunicações perigosas.

A escola, enquanto aparelho disciplinador, precisava constituir-se num espaço útil, pois o capitalismo só poderia ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Portanto, fez-se necessária uma vigilância individual e geral, atenuando para o lugar onde cada indivíduo ocupa: "a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações" (FOUCAULT, 1987, p.125).

No século XVIII, as ordenações por fileiras começam a dividir o corpo discente de forma a organizar a escola em arranjos, surgindo as filas para entrar na sala, sair da sala, filas no corredor, no pátio, por séries, por idade etc. É este conjunto de alinhamentos, onde os alunos ora ocupam uma fila, ora outra, que marca as hierarquias do saber e do poder na instituição escola.

A Modernidade instituiu uma nova prática que não é a violência, até porque uma ação violenta exige uma guarda constante, de modo que aquele que é persuadido passa a exercer uma ação sobre si mesmo. Para isso, é preciso que o sujeito se vigie, mas antes alguém precisa vigiá-lo: a escola. Cabe apontar que a escola é apenas uma das instituições disciplinares envolvidas na produção de uma tecnologia política do corpo.

6.2. Considerações Finais

Como vimos, Foucault estrutura suas análises acerca do investimento político do corpo que se dá em meio a relações complexas de saber e controle sobre o corpo para constituí-lo em corpo dócil e útil. Seguindo esta linha de constituição de uma tecnologia política do corpo, Foucault apresenta a sociedade disciplinar subserviente a técnicas e discursos de poder que têm por fundamento articular estratégias políticas de ações de quadriculamento e gerenciamento das sociedades, no sentido de tornar produtivas todas as forças humanas de modo que estas se (re)insiram no mercado e na lógica da industrialização e do capital.

A escola, grande máquina de governamentalidade da modernidade, constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos. As teorias psicológicas, presentes na escola, administram e governam a alma das crianças de uma forma aparentemente livre, mas que não a separa das mais profundas relações de poder. Ademais, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência. Ela faz uso de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre as escolhas, os desejos e as condutas, deixando o sujeito "livre para escolher", mesmo que

constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência.

6.3. Textos Complementares

XII. Suplício/Capítulo I - O Corpo dos Condenados

[...] Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Estudaram-no no campo de uma demografia ou de uma patologia históricas; encararam-no como sede de necessidades e de apetites, como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, como alvos de ataques microbianos ou de vírus: mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência; e que lugar se deveria conceder na história das sociedades a "acontecimentos" biológicos como a circulação dos bacilos, ou o prolongamento da duração da vida. Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. obrigam-no a investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuas a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um "saber" do corpo que não é exatamente ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é

difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes, apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. Além disso seria impossível localizá-la, quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado. Estes recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente. Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. [...] (FOUCAULT, 1987, p.25s).

[DISCIPLINA/Capítulo III - O Panoptismo]

[...] 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. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trançar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade

que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanentemente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado: mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. Para tornar indecidível a presença ou a ausência do vigia, para que os prisioneiros, de suas celas, não pudessem nem perceber uma sombra ou enxergar uma contraluz, previu Bentham, não só persianas nas janelas da sala central de vigia, mas, por dentro, separações que a cortam em ângulo reto e, para passar de um quarto a outro, não portas, mas biombos: pois a menor batida, uma luz entrevista, uma claridade numa abertura trairiam a presença do guardião. O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 1987, p.165-167).

6.4. Referências Bibliográficas

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfisica do Poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*, DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Orgs). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

RAJCHMAN, J. Foucault: A liberdade da Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VALEIRÃO, K. Foucault na Educação. Pelotas: Ed. da UFPel, 2010.

