

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO II

2º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Prof. Hugo Antonio Fontana
Professor Pesquisador (Conteudista)

Tatiane Rosa de Moraes
Acadêmica Colaboradora

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Luciana Pellin Mielniczuk
(Curso de Comunicação Social | Jornalismo)
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos
Iuri Lammel Marques
Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk
Profa. Eunice Maria Mussoi
Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Profa. Cleidi Lovatto Pires
Profa. Maria Medianeira Padoin
Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)
Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua
Coordenação
Angelise Fagundes da Silva
Marta Azzolin
Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)
Prof. André Krusser Dalmazzo
Coordenação

Paulo César Cípolatt de Oliveira
Técnico

André Schmitt da Silva Mello
Bruno da Veiga Thurner
Guilherme Escosteguy
Rodrigo Oliveira de Oliveira
Acadêmicos Colaboradores

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)
Prof. Volnei Antonio Matté
Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello
Técnica
Bruna Lora
Filipe Borin da Silva
Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

F679f Fontana, Hugo Antonio
Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação II : 2º semestre /
[elaboração do conteúdo Prof. Hugo Antonio Fontana, Tatiane Rosa de Moraes ;
revisão pedagógica e de estilo Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]]- 1. ed. - Santa
Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de
Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2006.
64 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Ensino 3. História 4. Filosofia 5. Sociologia I. Moraes, Tatiane Rosa
de II. Siluk, Ana Cláudia Pavão III. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de
Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial.
IV. Título.

CDU: 37.01

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Tarso Genro

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Prof. Jorge Luiz da Cunha

Diretor do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

UNIDADE A- AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL	07
---	----

1. Grandes linhas da sociologia e da filosofia da educação	09
2. Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas	20

UNIDADE B

INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	23
--	----

1. Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores	25
2. Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola	26

UNIDADE C

ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	31
--	----

1. Sociedade contemporânea: características	33
2. Escola-conhecimento-docência	36

REFERÊNCIAS

Referências	45
Sugestões para pesquisa na Internet	47
Outros sites interessantes	48

Apresentação da Disciplina

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO II

2º Semestre

Esta disciplina organiza-se com leituras e atividades. Para o desenvolvimento das atividades são imprescindíveis a leitura e o estudo do conteúdo (inclusive as leituras complementares indicadas); a elaboração de sínteses e resenhas quando necessário; a participação qualitativa nas atividades desenvolvidas no ambiente virtual.

Ao término dessa disciplina, o aluno deverá ser capaz de compreender as relações entre escola e sociedade no contexto histórico-educacional brasileiro do século XX. Reconhecer as análises consagradas na literatura educacional, propostas pela Filosofia e pela Sociologia da educação. Perceber com clareza a vinculação da história na formação docente e o conjunto de transformações sofridas pela escola e pelas concepções de educação, bem como fazer os possíveis vínculos entre a escola contemporânea e as novas exigências de formação.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

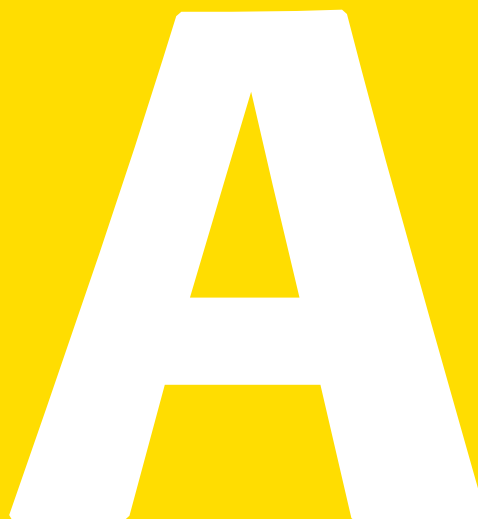
Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE



AS RELAÇÕES ESCOLA-SOCIEDADE NO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO SÉCULO XX NO BRASIL

Objetivo da Unidade

A partir da compreensão das grandes linhas teóricas da sociologia e da filosofia, pretendemos proporcionar ao aluno um entendimento acerca das relações escola-sociedade e de que modo a formação de professores está vinculada à inserção da escola dentro de um amplo contexto (histórico, político e econômico).

Introdução

Quando entendemos a cultura como resultado do trabalho humano que transforma a natureza e o próprio homem, podemos dimensionar a importância da ação humana. Esta, quando transformadora, nunca é solitária. Ao nos relacionarmos com os outros homens para produzir a nossa existência, estamos desenvolvendo comportamentos ou condutas sociais em direção aos interesses e necessidades do grupo social a que pertencemos. Ou seja, o chamado processo de socialização apenas inicia através da ação exercida pelos outros (a comunidade) sobre nós.

Se o ser do homem se faz mediado pela cultura, cabe perguntar: existe uma cultura brasileira? Ou talvez o mais adequado fosse perguntarmos acerca das "culturas" brasileiras? Essas questões podem ter sentido quando pensamos nas diversidades regionais de nosso país ou, até mesmo, de nosso próprio Estado. A cultura litorânea é a mesma daquela do interior? Quais as afinidades culturais entre o gaúcho que mora no pampa e aquele que mora no aglomerado urbano da serra? Ou ainda: é lícito considerarmos a cultura de um país, de um estado ou de uma região "superior" à outra?

Essas questões são uma pequena mostra das dificuldades que encontramos ao fazermos a relação escola-sociedade no Brasil. Nosso con-

texto histórico educacional, que começa formalmente no século XVI, com a chegada dos portugueses, variou significativamente em maior ou menor grau nas nossas diferentes regiões.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura A.1: Relações Escola-Sociedade

1 Grandes linhas da sociologia e da filosofia da educação

Na disciplina de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I, discutimos alguns aspectos básicos da filosofia e da educação. Vinculamos a filosofia da educação a uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta (SAVIANI, 1991, p. 27).

Ora, ao admitirmos isso como válido, estamos inserindo aí também uma reflexão sobre a sociedade em que se desenvolve a educação, objeto de nossa análise. Caberá à sociologia da educação reconstruir sistematicamente as relações existentes entre as ações que objetivam educar e as estruturas sociais. No contexto brasileiro - no qual continua predominante o modelo da escola dual (uma escola para os ricos outra para os pobres) - esse "pensar sociológico sobre a educação" se torna particularmente importante.

Assim, se podemos dizer que a natureza humana não é algo que nos é "dado" mas algo que precisamos "construir", as compreensões filosófica e sociológica sobre a educação se tornam fundamentais para nosso trabalho de educar. Trabalho educativo entendido como "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1991, p. 21).

Antes mesmo de buscarmos um conceito

para a Sociologia e nos determos nas teorias de seus autores clássicos, vamos lembrar alguns de seus aspectos históricos. Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, o homem lançava questões a respeito da sociedade em que vivia. Como as justificativas das classes dominantes acabavam (ou acabam) sempre prevalecendo, muitas pessoas eram convencidas, por exemplo, que tinham de trabalhar duramente para sobreviver enquanto outros caçavam ou se divertiam, porque já haviam nascido para realizar aquelas atividades de trabalho. Até a vontade divina servia para explicar as desigualdades sociais.

Esse tipo de explicação foi socialmente aceito até o século XVIII, quando na Europa aconteceram rupturas que propiciaram o surgimento da sociologia. Quando o inglês Isaac Newton (1642-1727) formulou a sua conhecida lei da gravitação universal, explicando a posição e o movimento de todos os corpos do universo, levou os filósofos que pensavam sobre a realidade social a se interrogarem: se era possível explicar cientificamente o universo, por que não explicar da mesma maneira a sociedade na qual estavam inseridos? Para tanto, bastava que conseguissem formular leis que a explicassem. Havia, sem dúvida, um otimismo que delineava o nascimento da futura "ciência da sociedade".

Socialismo: É um termo que se originou na Inglaterra, no século XIX para designar o oposto de individualismo. As idéias socialistas aparecem primeiramente com os chamados socialistas utópicos (Saint-Simon, Fourier, Proudhon e Owen), os quais procuram alternativas para a superação das injustiças sociais decorrentes da implantação do sistema capitalista de produção. Uma crítica que sofrem é que, embora tenham percebido o antagonismo de classes, não compreenderam bem as formas de emancipação recorrendo a meios ingênuos e paternalistas. Marx e Engels, ao estabelecerem as bases do socialismo científico, o fazem objetivando a compreensão das formas de emancipação e a superação daquilo que entendiam como a "exploração do homem pelo homem" quando se referiam ao capitalismo.

Você Sabia?

A teoria política e econômica de Locke surgiu no século XVII exprimindo os anseios da burguesia. Defende os direitos da iniciativa privada, restringindo as atribuições do Estado e opondo-se com vigor ao absolutismo.

A revolução da física dava o modelo para uma futura ciência da sociedade. A consciência das desigualdades, da miséria e da opressão apontava para a necessidade de uma reorganização da sociedade. Os homens daquela época achavam que a crítica da realidade social existente deveria ser acompanhada de uma sugestão de melhoria e que a solução deveria estar embasada no conhecimento científico da sociedade. Quanto mais isso acontecesse, maiores seriam as chances de que a sociedade pretendida garantisse a felicidade humana. É nesse contexto histórico que nasce a sociologia (FERREIRA, 1993, p. 17).

Ora, não é difícil imaginarmos que junto com essa revolução científica ocorrem grandes transformações políticas e econômicas na Europa. É no mesmo século da Revolução Industrial que se intensificam as críticas à forma opressora como se comportavam os monarcas absolutistas. Não à toa que os filósofos do Iluminismo acreditavam que os homens, por nascerem livres e iguais, podiam se tornar melhores, desde que as instituições sociais se constituíssem de tal modo que lhes garantissem a liberdade e a igualdade. As chamadas revoluções burguesas, tanto na Europa quanto na América do Norte, representavam os interesses de uma classe que exigia uma radical transformação da sociedade. A Inglaterra, país com os dois pés já então fincados na Modernidade, abriga no seu seio o grande teórico do liberalismo (John Locke) e funda o parlamento como poder regulador do, até então, ilimitado poder real.

Todavia, é na França, cuja revolução (1789) é a vitória política da burguesia, que nasce aquele a quem tradicionalmente se atribui o papel de fundador da sociologia: Auguste Comte (1798-1857). Sua proposta é de que a

sociologia, para ter estatuto de ciência, precisava adotar os métodos usados pelas ciências naturais e com isso tentar descobrir as leis do desenvolvimento social. Essa idéia de que o estudo científico da sociedade era condição necessária para que fossem solucionados os problemas sociais, ou seja, para que houvesse o progresso social, claro, ganhou rapidamente muitos adeptos. Pensadores contribuíram para que a reflexão sociológica tomasse corpo. Alguns, como Marx, Durkheim e Weber, tornaram-se clássicos.

O que pensavam da sociedade (e da educação) Marx, Durkheim e Weber?

Karl Marx (1818-1883) achava que a sociedade só poderia ser concebida como um todo formado pela economia, pela política e pelas idéias (cultura). Mesmo conectadas entre elas, a economia, quando bem compreendida, seria a chave para o entendimento da própria sociedade ou, como queria Marx, das mudanças sociais. O motor das mudanças sociais seria a luta entre as classes. Ao criticar a sociedade capitalista, baseada na exploração do homem pelo homem, Marx propunha sua destruição e a construção do socialismo, uma sociedade sem explorados nem exploradores.

Para Marx, não existia "educação" em geral. Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, a educação pode ser para a alienação ou para a emancipação.

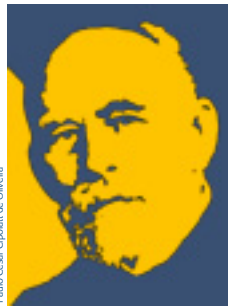
Entretanto, quem realizou pela primeira vez uma pesquisa tipicamente sociológica foi Émile Durkheim (1858-1917). Sua visão era de que a sociedade era algo externo e exercia uma grande pressão sobre o indivíduo. Na base da

crítica que fazia às sociedades industriais que nasciam, dizia que a ordem social se mantém quando as pessoas respeitam e aceitam as normas impostas. A ausência das normas levaria a sociedade ao caos, pois os indivíduos se sentiriam desorientados. Segundo ele, isso teria se agravado nas sociedades modernas que acabaram com a importância da Igreja sem, ao menos, conseguir fundar uma outra instituição que fosse a base de uma moral aceita por todos. Ao mesmo tempo, esse processo geraria um individualismo excessivo que contribuiria para aumentar a instabilidade social causando a infelicidade das pessoas.

A educação, para Durkheim, é fundamentalmente o processo através do qual aprendemos a ser membros da sociedade; logo, educação é socialização.

Já Weber (1864-1920) coloca a questão do poder como base para o entendimento de uma sociedade. Ao contrário de Marx, que criticava a irracionalidade da sociedade capitalista, dizia que o ponto fraco dessa sociedade era exatamente a sua excessiva racionalização. O que significa isso? Para ele, uma das características das sociedades modernas é a de que para tudo se estabelece fins que se quer atingir, ao mesmo tempo em que se determinam os meios mais eficazes para tal. Quando as atividades humanas devem ser submetidas a um planejamento prévio, isso pode implicar, segundo Weber, uma restrição da liberdade, ou seja, os indivíduos podem estar fadados a desempenhar apenas as atividades mais eficazes para que os fins desejados sejam atendidos. Na educação, isso pode se tornar especialmente problemático.

Para se ter uma dimensão do grau de racionalização de nossa sociedade, basta ver como a educação está crescentemente submetida às mais variadas formas de planejamento. Decide-se antecipadamente que tipo de aluno se quer criar, que conteúdos e que cidadão se espera que a criança se torne, planeja-se o currículo, os conteúdos e as atividades que melhor contribuirão para a obtenção do produto desejado. Qualquer atividade que não contribua para a realização do objetivo pretendido será descartada como inútil (FERREIRA, 1993, p. 19).



Paulo César Cipolat de Oliveira

Figura A.2: Weber

Para Weber, a educação não é mais a preparação para que o membro do todo orgânico aprenda sua parte no comportamento harmônico do organismo social, como queria Durkheim. Também não é vista como possibilidade de emancipação com base na ruptura com a alienação, conforme propunha Marx. A educação passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, historicamente, um fator de estratificação social, de obtenção de honras, de ofertas justas (nem sempre), de poder e de dinheiro.



Paulo César Cipolat de Oliveira

"Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" **Karl Marx**



Para saber sobre Weber, acesse:
<http://www.antroposmoderno.com/biografias/Weber.html>
http://www.admbrasil.com.br/tex_max.htm
<http://www.mundo-ciencia.com.br/sociologia/weber.htm>
http://www.suigeneris.pro.br/literatura_weber.htm

O processo educacional transcorrido no século XX

Sobre o processo educacional transcorrido no século XX, podemos lembrar três contribuições importantes para a sociologia da educação: as de Pierre Bourdieu, de Antônio Gramsci e de Karl Mannheim.

A primeira, do francês Bourdieu, retoma o ponto de vista de Durkheim e o mistura a outras vertentes intelectuais com o objetivo de demonstrar o quanto pesava o "sistema" sobre as práticas educacionais. A segunda, do italiano Gramsci que, partindo do marxismo, nos auxilia a pensar as características da luta pelo poder nas sociedades contemporâneas e também o quanto está a educação relacionada com essas lutas. Por último, o sociólogo húngaro, Mannheim, retoma a análise weberiana, propondo um modelo educacional que diga respeito às diferentes pedagogias identificadas por Weber.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, juntamente com seu conterrâneo Jean-Claude Passeron (escreveram juntos *Os herdeiros*, de 1964 e a sua obra mais conhecida *A reprodução*, de 1970), desenvolveram uma rigorosa crítica à instituição escolar. Através de uma arguta análise do fenômeno escolar a partir dos condicionamentos sociais, eles concluem pela total dependência da escola em relação à sociedade na qual está inserida.

Ao defenderem que a escola, por não ser uma ilha, está inserida num contexto social e, portanto, o sistema social marca necessariamente os indivíduos submetidos à educação, eles desfazem a ilusão da autonomia do sistema escolar.

A escola sob a aparência de neutralidade dissimularia uma autêntica violência simbólica. Esta, por não ser explícita, muitas vezes, não é percebida. Através da violência simbólica, as pessoas (no caso, os alunos) são levados a pensar e agir de uma forma imposta, sem se darem conta de que são coagidos. A escola se constituiria para esses autores num instrumento de violência simbólica, à medida que reproduz os privilégios existentes na sociedade beneficiando aqueles já socialmente favorecidos. Portanto, ao invés de promover a democratização e possibilitar a ascensão social, a escola se limita a reafirmar em seu interior os privilégios existentes.

Os autores se referem ao *habitus* de classe que a escola tende a confirmar. O que seria esse *habitus*? Os *habitus* são inculcados desde a infância, começando pela família e posteriormente passando pela escola. Como a escola tende a reproduzir os hábitos das famílias privilegiadas, as crianças das classes desfavorecidas quase sempre ficam desambientadas, perplexos mesmos, diante da descontinuidade entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. No entanto, logo são cooptadas.

Bourdieu e Passeron se valem de dados empíricos relativos ao sistema francês de ensino de sua época, nos quais demonstram que o que valem são as condições da origem da classe social a que pertence o estudante. Elas que determinarão as probabilidades do aluno ter êxito na passagem ao nível escolar seguinte, bem como o tipo de escola que terá acesso (de melhor ou pior qualidade).



Paulo César Copatti de Oliveira

Pierre Bourdieu, assim como outros teóricos franceses nas décadas de 60 e 70, alertou que, ao invés de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, perpetuando o status quo. Dessa maneira, é uma instituição discriminadora e repressiva.

Tal condição se reproduz, do ensino básico ao médio e ao superior e determina também, no final das contas, "a condição de classe de chegada" deste aluno, isto é, o tipo de habitus que adquiriu, o "capital cultural" ao qual teve acesso e, em especial, a posição de hierarquia econômica e social a que chegou (RODRIGUES, 2002, p. 87).

Diante disso, cabe a pergunta: será irreversível a reprodução das estruturas dominantes? Vejamos como Gramsci e Mannheim refletem sobre essa questão.

Gramsci



Guilherme Escotegny

Figura A.3: Gramsci

Antonio Gramsci (1891-1937), mesmo sem ter publicado um livro sequer durante sua vida, foi um dos mais importantes teóricos italianos.

Preso sob a ditadura de Mussolini durante onze anos, condição em que ficou até sua morte, escreveu muitos cadernos manuscritos, em que criticou o marxismo oficial que petrificava a teoria, impedindo, na sua ótica, a prática revolucionária. Posteriormente conhecidos como *Cadernos do cárcere*, seus escritos são, sem dúvida, até hoje, uma referência importante para a reflexão filosófica, sociológica e mesmo política. Gramsci consegue atualizar o pensamento marxista de forma a torná-lo instrumento poderoso de análise do

capitalismo europeu do seu tempo.

Quando ele desenvolve o conceito de hegemonia, explica de maneira original como uma classe hegemônica exerce a dominação coercitiva. Todavia, quando seus intelectuais elaboram um sistema convincente de idéias, essa classe pode exercer também a dominação pelo consenso, pela persuasão, ou seja, conquista a adesão da classe dominada. Tal classe então, assume a visão de mundo da classe dominante, pensa e tenta viver como ela. Isso impede qualquer rebelião eficaz contra a dominação. A escola burguesa, além de formar seus quadros intelectuais, não se constringe em cooptar as melhores cabeças das classes populares, as quais acabam aderindo aos seus valores. Por essa razão, Gramsci defende a necessidade dos intelectuais das classes populares continuarem organicamente vinculados à sua classe. Dessa forma poderiam elaborar, crítica e coerentemente, a experiência proletária com a classe dominada, tendo seus próprios intelectuais orgânicos. Em outras palavras, cabe ao intelectual orgânico desenvolver a concepção daquilo que Gramsci chamava de contra-hegemonia (da classe burguesa dominante).

A escola é o espaço onde o intelectual é formado. Isso faz com que Gramsci analise o sistema escolar italiano de seu tempo. Constata então que, de um lado existe uma escola que dá uma formação clássica aos seus alunos, desenvolvendo neles uma cultura geral, destinada, segundo o próprio Gramsci, a dar a cada um "o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida" (1985, p. 66). De outro lado, existiam várias escolas voltadas para a formação profissional ou mesmo baseadas na

Você Sabia?

Quanto às grandes linhas filosóficas da educação num período recente, elas podem muito bem ser pensadas a partir das significativas rupturas que aconteceram na teoria educacional entre os séculos XIX e XX. No seu livro *Filosofia da educação*, o professor Paulo Ghiraldelli defende que essas rupturas podem ser compreendidas através dos pensamentos de Herbart, Dewey e Freire. Você encontrará também boas referências sobre esses autores no livro *"História da Educação"* de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Esses exemplares fazem parte da biblioteca do seu Pólo. Com o objetivo de ampliar sua compreensão vamos destacar algumas idéias desses autores.

necessidade de operacionalizar os conteúdos científicos (as escolas técnicas).

Ao observar o elitismo e a exclusão das classes trabalhadoras de uma formação de qualidade, Gramsci propôs uma escola unitária que superasse as dicotomias entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou entre cultura erudita e cultura popular e que se orientasse para uma democratização concreta do saber e da cultura. Com isso, através do ponto de vista marxista, ele está propondo uma superação da escola reprodutora das estruturas sociais. Até hoje, os fundamentos da teoria progressista podem ser a ele tributados e é também inegável sua influência sobre a pedagogia.

Mannheim

No cenário do século XX, a sociologia ganha amplo terreno nos campos científico e acadêmico e aumenta seu interesse pela educação. Mannheim é um dos principais autores que expressam essa tendência. Para ele, a educação não modela o homem em abstrato, mas sim, um homem dentro de uma determinada sociedade. Dessa maneira, só podemos entender adequadamente a educação se a consideramos como uma das técnicas para influir na conduta humana e como meio de controle social.

Numa primeira vista, seu pensamento pode parecer "engessar" a educação como mais um elemento de controle social. Entretanto, quando contextualizamos a Europa de seu tempo (especialmente nos anos 30 e 40), com a democracia sendo fustigada pelo nazismo, pelo fascismo ou mesmo pelo comunismo, podemos compreender porque ele via na educação uma "técnica social" que seria capaz de recuperar

os ideais democráticos. Para ele, o conhecimento sociológico poderia ser um fator impeditivo das arbitrariedades, impedindo, por exemplo, que os jovens servissem de massa de manobra na mão de governantes. As classes não educadas e não-informadas significariam, na sua ótica, um perigo bem maior para a manutenção da ordem democrática do que as classes com uma orientação consciente e expectativas razoáveis.

**Atividade - A.1**

A partir da retomada da leitura acerca das idéias básicas de Durkheim (Bourdieu), Marx (Gramsci) e Weber (Mannheim), faça uma "defesa consistente" de uma delas, num pequeno texto de até 30 linhas e disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor.

A sociologia é ...

Uma ciência que, como outras Ciências Humanas, afirmou-se no século XIX, na tentativa de explicar a sociedade que surgiu com o desenvolvimento do capitalismo, muitas vezes servindo para justificar esse sistema econômico, social e político.

Sua contribuição é, portanto, fundamental para a compreensão dessa sociedade. A Sociologia, contudo, não se resume a um bloco único de explicação da realidade. Dependendo da posição que assumem na análise da sociedade, os pensadores da Sociologia diferem quanto ao papel que atribuem à educação, à cultura e à própria sociedade, possibilitando análises distintas da escola.

Émile Durkheim buscou caracterizar o fato social como fenômeno coletivo e valorizou a interpretação histórica. Para ele, os indivíduos são o produto de forças sociais complexas e não podem ser entendidos fora do contexto social em que vivem. Formulou o termo "consciência coletiva" - que difere totalmente das consciências individuais que a formam - para descrever o caráter de uma sociedade particular.

Durkheim criou os conceitos de normal e patológico para interpretar os fatos sociais e as relações de causalidade, bem como para construir uma utilidade normativa para a Sociologia.

Segundo ele, se pudéssemos distinguir objetivamente entre o fato social normal e o patológico, a Sociologia poderia servir para orientar a ação prática sem perder o seu caráter científico. Sempre considerando que a sociedade é grande geradora de idéias e valores, Durkheim entende que normalidade social é aquilo que é obrigatório ao indivíduo e superior a ele; são regras que devem ser seguidas.

[...] cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados segundo idéias passadistas ou futuristas, não importa; num caso como noutro, não são de seu tempo e, por conseqüência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes [...].



Paulo César Cipollati de Oliveira

Durkheim acreditava que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, "a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta" e quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida.



Atividade - A.2

Leia o excerto a seguir, retirado do texto "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora" (DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo : Melhoramentos, 1965) e aponte qual a relação que Durkheim estabelece entre educação e sociedade, disponibilizando a atividade na biblioteca virtual conforme orientações do professor.

Fatos sociais, segundo Durkheim, são as maneiras coletivas de agir, sentir e pensar em uma dada sociedade e são anteriores e exteriores à existência do indivíduo. Essas maneiras podem ser fixas ou não, pois os fatos sociais apresentam diferentes graus de consolidação, que se referem à incorporação das maneiras de agir que vão construindo as maneiras de ser.

O fato social caracteriza-se por se impor ao indivíduo, independentemente de sua vontade ou adesão consciente; e distingue-se das formas individuais que toma, ao se difundir. Assim, podemos dizer que coerção, generalidade e exterioridade são as três características fundamentais do fato social. Já coerção social, conforme o autor, é a força que os fatos exercem sobre os indivíduos, levando-os a conformarem-se às regras da sociedade em que vivem, independentemente de suas vontades e

escolhas. O grau de coerção dos fatos sociais se torna evidente pelas sanções a que o indivíduo está sujeito quando contra elas tenta se rebelar. As sanções podem ser legais ou espontâneas. Legais são as sanções prescritas pela sociedade, sob a forma de leis, nas quais se identificam a infração e a penalidade subsequente. Espontâneas são as que decorrem de uma conduta não adaptada à estrutura do grupo ou da sociedade a qual o indivíduo pertence.

A educação desempenha uma importante tarefa nessa conformação dos indivíduos à sociedade em que vivem, a ponto de, após algum tempo, as regras estarem internalizadas e transformadas em hábitos. Na sua obra, (que podemos considerar clássica) *As regras do método sociológico* (2005), Durkheim define fato social e esquematiza a trama metodológica com a qual estudou os fenômenos sociais.

Mais sociólogos e filósofos...

Herbert Spencer

Herbert Spencer, filósofo e sociólogo inglês, nasceu em 1820 e faleceu em 1903. Foi responsável, com Darwin, pela divulgação e aceitação da teoria da evolução (embora essa teoria seja atribuída a Darwin), difundindo a idéia de sobrevivência do mais apto. Para Spencer, a teoria da evolução aplica-se também às condições de evolução social. A noção de organismo, própria da biologia, serviria de base para o entendimento da esfera social. Spencer viu o organismo como modelo para explicar a

sociedade como um sistema com estrutura e funções. Considerou, ainda, que as sociedades representam um certo nível de evolução social.

O surgimento de novas estruturas e, em consequência, de novas funções vai diferenciando as estruturas da sociedade. Através da evolução, as sociedades desenvolvem estruturas especializadas (por exemplo, o governo) para representar funções especializadas (por exemplo, coordenar o sistema). Quanto mais diferenciado em suas estruturas, mais avançado será o grau de evolução de uma sociedade.

Fernando de Azevedo



Paulo César Crócoli de Oliveira

Figura A.4: Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo (1894 - 1974), mineiro de São Gonçalo de Sapucaí, foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (1924) e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Participou de importantes movimentos educacionais, desde o das Conferências de Educação (1922) até o de fundação da Universidade de São Paulo, da qual foi um dos planejadores. Foi secretário da Educação do Estado (1945) e da Prefeitura de São Paulo (1961).

Segundo sua concepção, as idéias que circulam numa sociedade são condicionadas pelos modos de produção e, como a classe que dispõe dos meios de produção controla também os meios de produção e divulgação de conhecimento, são as idéias dessa classe dominante que são internalizadas pelas demais classes, sob a forma de ideologia.

Louis Althusser

Na interpretação de Althusser, a ideologia atravessa as práticas sociais, que são sempre orientadas por "rituais" definidos pelas instituições nas quais se realizam - escola, igreja, polícia, imprensa [...] - que constituem o que o autor denomina de "aparelhos ideológicos".

Esses aparelhos têm, portanto, a função de disseminar uma determinada ideologia - a da classe que detém o poder - a fim de assegurar a essa classe a sua permanência no poder.

Louis Althusser (1918 - 1990), filósofo marxista francês, desenvolveu uma interpretação original do pensamento de Marx na perspectiva estruturalista, combatendo o humanismo marxista e o marxismo-leninismo. Buscou, assim, desenvolver a teoria marxista a partir do conceito de ciência empregado por Marx. Althusser, entretanto, considerava a ciência não apenas como fenômeno de superestrutura, mas como produção de conhecimento. Chegou, inclusive, a propor uma teoria do processo de produção do conhecimento. Assim, o materialismo dialético de Marx se caracterizaria como teoria filosófica, e Althusser procurou investigar o papel político dessa teoria.

O pensamento marxista desenvolveu-se a partir de uma crítica da filosofia tradicional que, segundo ele, mantinha as análises no campo das idéias e não atingia a origem das questões políticas, econômicas e sociais. Marx entendia que esta origem estava na base material da sociedade, em sua estrutura econômica e nas relações de produção que esta mantém. Portanto, seria necessário analisar o capitalismo a fim de revelar sua natureza de dominação e exploração do proletariado. Em seus estudos sobre o modo capitalista de produção, Marx elaborou os conceitos de acumulação, excedente, mais-valia, luta de classes,

Ideologia: conjunto de idéias que refletem a visão de mundo de um determinado grupo social, cuja construção mescla diferentes interesses, preconceitos, leituras sobre a sociedade, sendo que seus mecanismos de inserção social, como o discurso, agem como elementos de dominação de um grupo sobre outro.

Mais-valia: quando Marx critica o modo capitalista de produção, ao fazer a análise do trabalho assalariado, ele cria o conceito de mais-valia que consiste no valor que o operário cria para além do valor de sua força de trabalho. Quem se apropria desse valor é o dono do capital. Qual o seu argumento para justificar tal afirmação? Marx mostra que a relação de contrato livre de trabalho é mera aparência pois, na verdade, o desenvolvimento do capitalismo supõe a exploração do trabalho do operário. O capitalista contrata o operário para trabalhar durante um certo período de horas a fim de alcançar determinada produção. Todavia ocorre que o trabalhador estando disponível todo o tempo, acaba produzindo mais do que o projetado inicialmente. Isto é, a força de trabalho pode criar um valor superior. Esta parte do trabalho excedente não é paga ao operário. Na realidade ela serve para aumentar cada vez mais o capital, segundo Marx.

materialismo histórico e materialismo dialético, entre outros. Diferenciou-se dos teóricos denominados "socialistas utópicos", seus antecessores, ao buscar formular os princípios de uma prática política voltada para o processo revolucionário. Este era, em sua opinião, a estratégia para a destruição da sociedade capitalista e para a construção do socialismo e da sociedade sem classes.



Não se confundem com o aparelho (repressivo) de Estado.

Lembremos que, na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão "funciona pela violência" - pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo, administrativa pode revestir formas não físicas).

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas especializadas.

Propomos uma lista empírica dessas realidades que, é claro, necessitará ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta

Vejamos, a seguir, algumas posições de Louis Althusser sobre "aparelhos ideológicos". Para tanto, leia o fragmento a seguir do capítulo 1 - "Os aparelhos ideológicos do Estado" - da obra de Louis Althusser intitulada *Aparelhos ideológicos do estado: notas sobre aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro : Graal, 1987.

exigência implica, podemos, desde já, considerar como

Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular):

- o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
- o AIE familiar;
- o AIE jurídico;
- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.);
- o AIE cultural (Letras, Belas-artes, desportos etc.).

Assim como Althusser, outros autores (FREITAG, NOSELLA, CUNHA, apenas para citar alguns brasileiros) compartilham essa forma de compreender a relação existente entre escola e sociedade. Quer dizer, há um grupo de sociólogos para os quais, fundamentalmente, a sociedade é um todo segmentado, constituído por diferentes grupos lutando por interesses antagônicos, como um sistema de forças em desequilíbrio e conflito, no qual a Educação tem a função de estabelecer e manter a dominação de determinada classe social sobre as demais.

Embora tenham esses pressupostos comuns, as diferentes visões que integram essa forma de compreender a relação existente entre a escola e sociedade estão longe de serem homogêneas.



Atividade - A.1

Comente as idéias de Althusser sobre as relações entre escola e sociedade (texto de no máximo 30 linhas) e disponibilize no ambiente virtual conforme orientações do professor da disciplina.

2 Situação da escola, do ensino e da formação de professores: avanços e rupturas

Qual o papel que a escola desempenha hoje em nosso país?

Podemos dizer que à escola é atribuída a tarefa de realizar junto às novas gerações os ideais da educação propostos pela sociedade.

Entretanto, a educação, como sabemos, é um processo anterior e muito mais amplo que aquele desenvolvido pela escola, pois ela acontece em todas as instâncias sociais (família, religião, trabalho, etc.) de forma clara ou difusa, com os objetivos de transmitir a essas novas gerações idéias, crenças, valores, modelos de trabalho, saber comum, o modo de vida de cada grupo ou sociedade, enfim, a maneira peculiar que cada um entende e materializa seu cotidiano.

A partir disso, é viável dizer que a educação é um processo social que se molda em uma concepção particular do mundo que vai determinar, por sua vez, os fins a serem atingidos pela própria educação. Esses fins dependem da época histórica e das idéias coletivas dominantes. No século passado, nosso país sofreu grandes modificações, entre elas, sua crescente urbanização. A demanda da educação ocorre em função desse processo, como uma das exigências da "cidade". O aglomerado urbano, onde a divisão de classes parece ser mais visível, evidencia a tendência de que a classe dominante tente impor sua maneira de compreender e organizar o mundo.

Os fins educativos propostos pela sociedade, portanto, tendem a ser os mesmos da classe dominante. Dessa forma, compreender algumas teorias fundantes da sociologia e da filosofia da educação, bem como a situação escolar brasileira, pode nos propiciar uma visão crítica e transformadora de nosso próprio fazer pedagógico.

Falar em situação da escola é falar em formação de professores

Acredito que falarmos em situação da escola, do ensino é já falarmos na formação de professores ou nos problemas que aí estão imbricados. Quando pensamos sobre a realidade brasileira, podemos dizer que, antes da década de 70, pouco se pesquisava e se escrevia sobre a formação de professores. É essa década que caracteriza o "treinamento do técnico em educação".

Especialmente na primeira metade dos anos 70, com a influência direta da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maior parte dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação do professor e do especialista em educação. Como organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (os planos deveriam ser rigorosamente organizados a fim de garantirem o sucesso dos resultados), a grande preocupação

na formação do professor era sua instrumentalização técnica.

No entanto, na segunda metade da mesma década, é iniciado um movimento que rejeita esse enfoque técnico e funcionalista. Através da influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser considerada como uma prática social vinculada aos sistemas político e econômico vigentes. Logo, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a se constituir em uma possibilidade de prática transformadora.

Será, no entanto, nos anos 80, que esse movimento de rejeição à visão da educação e formação de professores ganha maior força. Com a crítica de cunho marxista (implantada especialmente através dos cursos de pós-graduação que começam a se expandir), a tecnologia educacional passou a ser duramente questionada. Os anos 80 se caracterizaram, em contraposição à década anterior, pela "formação do educador". Vários autores (Gadotti, Arroyo, Cunha, Cury, Nosella, Saviani, Mello) fazem abrangentes análises desse quadro quase nunca "verde" da educação brasileira.

Já, nos anos 90, as mudanças que aconteceram no cenário mundial, na década anterior, repercutiram no pensamento educacional e nas pesquisas e estudos sobre formação de professores. Essa década pode ser caracterizada como aquela da "formação do professor pesquisador", ou seja, destaca-se a importância da formação do profissional reflexivo, que pensa-na-ação, cuja atividade profissional está vinculada à atividade de pesquisa. Tal tendência, parece se estender até

nossos dias.

Como podemos observar, o papel do professor é bem mais complexo do que a mera tarefa de transmitir o conhecimento produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com a qual trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Essas modificações na concepção da formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo do tempo. De mero transmissor de conhecimentos, "neutro", preocupado com seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, comprometido com a transformação social da maioria da população. Sem perder de vista isso tudo, todavia, talvez, menos ingênua e ideologicamente, privilegia-se, na contemporaneidade, a visão do professor como profissional reflexivo cuja atividade está aliada à pesquisa.



Atividade Final

Elabore uma síntese da unidade a qual deverá ser enviada ao professor via ambiente virtual, conforme orientações disponíveis.

UNIDADE

B

INTERFACES ENTRE OS SABERES SOCIOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Objetivo da Unidade

Verificar a inserção dos saberes históricos, filosóficos e sociológicos da educação na formação de professores e no espaço escolar.

Introdução



Figura B.1: Sala de aula tradicional

Parece que todos aqueles que se dedicam a estudar a educação concordam ser ela imprescindível para a mudança e a inovação necessárias ao próprio desenvolvimento do país. Uma pergunta, no entanto, têm feito essas mesmas pessoas: por que, apesar disso, a educação tende a se cristalizar como um lugar do conservadorismo e do atraso?

O professor Pedro Demo, no seu livro *Desafios modernos da educação*, refere que essa "fossilização" acontece em praticamente todos os níveis de ensino e aponta dois grandes equívocos praticados por educadores ditos críticos que estariam profundamente preocupados com a formação da cidadania:

[...] permanecer na didática ensino/aprendizagem, como se conhecimento fosse transmissão apenas; encerrar educação

apenas na face política da emancipação, como se trabalhar/produzir não fosse a outra metade (DEMO, 1993, pp.260 - 261).

Acreditamos que essas posições rígidas tomam corpo, muitas vezes, através de uma visão distorcida e/ou precária tanto na formação de professores quanto (e por consequência até) no espaço escolar, das bases que fundamentam a educação.

A expressão "aprender a aprender" tem sido usada quase como uma frase mágica a resolver todos os problemas relativos ao processo de educação. Entretanto, ela apenas terá contorno real se e somente se "soubermos pensar". Este é o fundamento do sujeito social não apenas consciente como também apto a enfrentar a realidade do trabalho.

1 Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação à formação de professores

Um primeiro problema relacionado a esse assunto é: existe mesmo ciências da educação? Ou, as ciências da educação seriam tão somente ciências sociais e humanas aplicadas à educação? Ou, ainda, existiria uma única ciência da educação: a pedagogia tal qual propõe, por exemplo, Saviani?

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas ao atingimento desse objetivo (SAVIANI, 1994, pp. 29 -30).

Claro, esse é um problema ainda sem respostas, talvez nunca com respostas acabadas. No entanto, se queremos um professor reflexivo que tem a sua formação orientada para a pesquisa, precisamos refletir sobre as contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação, não apenas para a formação de professores, como também para a compreensão do espaço onde eles atuam. Entendemos que as Ciências da Educação e a Filosofia da Educação estão imbricadas a ambos (formação e espaço), por isso, através do texto do professor Paulo Ghiraldelli chamado "A formação de professores", que pode ser encontrado no endereço a seguir, sugerimos a ponte entre eles.

<http://www.ghiraldelli.pro.br/>



Atividade - B.1

Responda à seguinte questão (no mínimo em 300 caracteres) : como as Ciências da Educação e a Filosofia da Educação podem estar relacionadas na formação de professores?

A atividade deverá ser enviada conforme orientações disponíveis no ambiente virtual.

2 Contribuições das Ciências da Educação e da Filosofia da Educação para compreender melhor a escola

Você Sabia?

Para a compreensão dessa subunidade, nos valem do texto da professora Elizete Tomazetti. Neste, entre outros aspectos, a professora nos mostra como a imbricação entre teoria e prática é uma necessidade na educação.

Para uma possível compreensão da relação entre as ciências da educação, a filosofia da educação e a prática educativa

Prof^a. Elisete M.Tomazetti

Ao fazer-se a pergunta pelas contribuições que as disciplinas denominadas de fundamentos da educação oferecem à ação docente, à prática profissional dos futuros professores, percebe-se latente a idéia, a pressuposição, de uma certa fragilidade e dúvida. Poder-se-ia perguntar da seguinte forma, então: "Será mesmo que há contribuição dessas disciplinas?", "qual é mesmo a relação que se estabelece entre teoria e prática/", ou "qual a utilidade da disciplina Filosofia da Educação para a prática do professor?".

Nosso modelo de formação inicial de professores em nível superior e, ainda, de professores do curso de magistério mantém as disciplinas de sociologia, psicologia, história e filosofia da educação em seus currículos, nos semestres iniciais do curso. Ao final, estão as disciplinas relacionadas às metodologias e às práticas, possibilitando a presença e a intervenção dos alunos no espaço escolar. A constatação feita é de que as teorias ficaram esquecidas e sem utilidade em momentos

fundamentais da formação do professor. Primeiro as teorias e depois a prática, eis a fala mais comum. No entanto, cabe perguntar se metodologia exclui teoria e se a ação é desprovida de idéias e concepções que a norteiam e a justificam?

Gostaria, pois, de problematizar uma concepção recorrente em nosso meio de que na prática a teoria é outra, mas que, na verdade, quer dizer que a teoria é quase que inútil, de nada serve no momento da ação. Ou seja, a concepção aplicacionista e linear da relação teoria e prática.

As teorias sociológicas e psicológicas da educação são aplicáveis à prática de sala de aula? Para que estudar filosofia e história da educação se a docência será com crianças, relativa à infância ou com portadores de necessidades educativas especiais?

Se partirmos da compreensão praticista de que todo o conhecimento deva ser aplicado a situações específicas de sala de aula, ou se entendermos que as teorias devam possibilitar o surgimento de tecnologias educacionais, certamente ficamos presos a uma visão reducionista e estreita da relação teoria e prática.

O conhecimento produzido pelas ciências da educação e os conhecimentos da tradição

filosófica possibilitam que o professor pense a sua ação - defina seus objetivos, organize seu plano, trace suas estratégias e, mais, saiba dar as razões destas escolhas. As teorias auxiliam a compreensão das situações para uma ação competente. O professor, como o médico e o engenheiro, dizia Anísio Teixeira, tem que agir em situações particulares, retomando de forma própria os conhecimentos acumulados ao longo de sua formação. Ele deve conseguir mobilizar os conhecimentos adquiridos, deve ser capaz de acioná-los para resolver e decidir aquilo que a prática está a solicitar.

Quanto à Filosofia, sua potencialidade para a formação do professor dá-se na leitura crítica e analítica do discurso educacional e das próprias teorias educacionais, mas também na abertura para a crítica, para a dúvida, para a negação do estabelecido, do legitimado no campo educacional, na escola, na sociedade. Pela leitura dos clássicos filósofos, abre-se a possibilidade de compreender de forma crítica a realidade, o que certamente constitui uma condição fundamental do ser professor. A superação do senso comum, da opinião, da experiência cega representa a contribuição para uma prática reflexiva e competente que pode ser dada pela filosofia da educação.

A formação inicial constitui-se em uma formação sistemática e profissional, que habilita o futuro professor a exercer sua ação profissional, ou exercer práticas escolares. O espaço da escola é regido por normas coletivas e regulações institucionais. Não podemos, portanto, pensar em um professor autônomo diante da complexidade política, cultural, institucional que é a escola. Quando falamos em prática docente, não podemos deixar de

entender que esta prática é múltipla, ou seja, como diz Sacristán (1995), há:

1- Práticas institucionais = relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua carreira

2- Práticas organizativas = relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas.

3- Práticas didáticas = trata-se da aceção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços.

Para compreendermos como se estabelece a relação entre aqueles conhecimentos que apreendemos durante a formação inicial e ação profissional, a denominada prática, é necessário termos uma visão mais complexa dessa prática como já sugerido. Tomando como referência a prática didática, a docência, precisamos definir o que entendemos por ensino, o que configura o ato de ensinar. Vamos utilizar a partir de Tom (apud SACRISTÁN, 1995) quatro definições de ensino.

1- Ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência (para ensinar basta a experiência).

2- Ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como a aplicação de uma ciência (concepção cientificista, início do século, mas ainda hoje é muito presente).

3- Ensino como uma arte que exprime criati-

vidade individual de quem o realiza (concepção não cientificista radical, professor como artista).

4- Ensino como um empenhamento moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente.



Figura B.2: O que é ensino?

Para Anísio Teixeira, [...]como a medicina, a educação (docência) é uma arte. E arte é algo muito mais complexo e muito mais completo que uma ciência [...]. Trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas - como a engenharia e a medicina - e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente

menos complexas" (BRANDÃO, 1997, p. 77).

A docência exige o conhecimento das ciências da educação, mas em nenhum momento Anísio entendia que esta importância se dava pelo fornecimento de regras ao professor em ação (concepção cientificista, aplicacionista). Conhecer os resultados das ciências da educação tinha o sentido de possibilitar ao professor "rever e reconstruir com mais inteligência e com maior segurança,

as atuais regras de arte, criar, se possível, outras..." (TEIXEIRA, 1977, p. 130). Da mesma forma que o médico, o professor desenvolveria uma arte clínica, capaz de se apoiar nas ciências e nas condições específicas de atuação, ser capaz de recriar os subsídios oferecidos pelas ciências. A arte-clínica seria uma retradução permanente dos conhecimentos científicos às situações práticas particulares.

Anísio Teixeira, juntamente com Fernando de Azevedo, foi um dos grandes responsáveis pela introdução das ciências da educação, como disciplinas, nos cursos normais e nos primeiros cursos de formação de professores dentro das universidades brasileiras na década de trinta do século 20.

Seguindo também posição contrária à concepção aplicacionista da relação teoria-prática, Clermont Gauthier (1988, p. 32) afirma: "Nenhuma conclusão das pesquisas científicas pode ser convertida em regra imediata da arte de educar; a contribuição da ciência para a educação pode ser apenas indireta". Os conhecimentos das ciências da educação contribuem com instrumentos intelectuais, conceitos, para que o professor direcione suas observações, afine sua percepção, modifique suas concepções e guie suas interpretações. Os dados fornecidos pelas ciências da educação têm um valor argumentativo e não absoluto. Fazem parte dos "vetores mentais" do professor e servem para modificar seus argumentos práticos. Desta forma, podemos inferir que o professor é um "ator racional", que exerce sua ação em uma sala de aula que não pode ser considerado um ambiente simples, mas complexo. É o espaço da diversidade de etnias, de gênero, de classes, cultura, etc, onde o

professor deve tomar decisões, resolver problemas, organizar a classe, enfim, defrontar-se com situações antes não pensadas, e das quais não pode fugir. Precisa agir na urgência que o momento impõe. Nesse sentido, o professor mobiliza diferentes saberes provenientes de sua formação e de sua prática, realiza uma alquimia complexa a partir de seu reservatório de saberes e conhecimentos, mas também de seus valores, de suas intenções, de suas finalidades. Por isso, diz Gauthier, o professor pode ser considerado um agente prudente, do sentido aristotélico de *phronesis* - prudência, sabedoria prática. Exercer a sabedoria prática é agir conforme valores, finalidades que são éticas, pois, para Aristóteles, a sabedoria prática é sempre conforme a razão. A prudência dirige a ação, a ação de ensinar.

Essas idéias têm o sentido de potencializar uma compreensão daquilo que no discurso acadêmico é muito freqüente:

- Somente no estágio é que nos deparamos com os problemas da prática e aí não conseguimos aplicar o que aprendemos. O que fazemos com a teoria aprendida? Parece que ela não se vincula à ação profissional.

- Um curso de formação de professores não vai dar conta de prever todos os dilemas e problemas que o futuro professor irá encontrar. E aqui volta a idéia da sala de aula como um espaço complexo de interações e reações, o espaço da alteridade. É o professor que terá que decidir, observar, interpretar e agir segundo seus valores, seus objetivos, seus conhecimentos armazenados no seu reservatório. Nesse momento, ele lança mão de conhecimentos que lhe ajudam a compreender e a agir. É o processo de retradução - arte clínica.

- Quanto mais essa formação tiver sido rigorosa, houver colocado o aluno em contato com a tradição, com as teorias das ciências da educação, quanto mais esse aluno tiver lido e, a partir dessas leituras, procurado compreender a educação, a escola, a sala de aula, mais seguro ele estará no momento de agir solitariamente diante de uma turma de 30 alunos.

- Outra questão importante refere-se às potencialidades de vivências de situações escolares no contexto da formação inicial. Nossa tradição em curso de formação de professores tem excluído a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, que já me referi. Primeiro a teoria, depois a prática, pressupondo-se que a teoria possa ser aplicada na prática. Hoje o modelo curricular sugere a prática como eixo, ao longo de todo o curso. Com isso, supomos antecipar os problemas que seriam percebidos somente no estágio, para o curso como um todo. Essa concepção é importante e relevante, mas não pode anular a importância da teoria no seu aspecto geral, de potencializadora do pensamento crítico emancipador.

Por último, gostaríamos de referir a filosofia da educação, uma disciplina que, por essência, busca a compreensão crítica dos fatos educacionais e do discurso educacional. Nesse sentido, o contato com a tradição filosófica, com os textos dos clássicos, a sua leitura cuidadosa e crítica dá ao futuro professor a possibilidade do exercício de reflexão, de questionamento do senso comum, das práticas e discursos ultrapassados, com argumentos e razão

explicitados.

- Em tempos que muito se fala em professor pesquisador e professor reflexivo, o contato com a filosofia do ponto de vista do conteúdo e do trato com os textos filosóficos pode ser um "laboratório" para a constituição deste professor.

- Para finalizar, como definimos aquilo que é útil ou inútil para nossa profissão? Que saberes e conhecimentos servem ou não, se na verdade somos nós sujeitos, professores que costuramos, misturamos e mobilizamos conforme aquilo que acreditamos e projetamos?

Referências

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com Pós-Graduandos**. São Paulo : UNESP, 1997.

GAUTHIER, Clermont et. All.. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí/RS: UNIJUÍ Editora, 1998.

SACRISTRAN, J.G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. , Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.



Atividade Final

Você deverá elaborar uma síntese dessa unidade, utilizando-se dos textos de apoio. Essa atividade será enviada ao professor orientador conforme o cronograma pré-estabelecido, disponível no ambiente virtual.

UNIDADE

C

ESCOLA CONTEMPORÂNEA E NOVOS MODELOS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Objetivo da Unidade

Verificar como os processos de mudanças sociais, políticas e econômicas interferem na educação escolar; qual a teoria educacional que temos como solo e por que a temos.

Introdução

Podemos dizer que, a partir dos anos 80, a educação (e a pedagogia) é "atravessada por um feixe de novas emergências, novas exigências e novas fórmulas educativas, novos sujeitos dos processos formativos/educativos e novas orientações político-culturais" (Cambi, 1999, p. 638). O mesmo autor alinha o feminismo, a ecologia e intercultura como os novos "sujeitos" da educação. Vejamos como isso ocorre historicamente.

Os movimentos feministas (não necessariamente com esse nome) começaram no século XIX e se destinavam ao resgate social da mulher associado a sua afirmação política (o direito ao voto, à instrução, ao trabalho e também a questão da maternidade). Com isso, é colocado sob suspeita o modelo tradicional de educação vinculado apenas ao modelo masculino e machista. De lá para cá, não sem equívocos, esse movimento em marcha tem obrigado a pedagogia a repensar-se de forma radical, "tanto no seu aparato teórico quanto na sua tradição histórica, como também nas suas práxis educativas e escolares" (Cambi, 1999, p. 639).

O problema ecológico está ligado à crescente e descontrolada industrialização que se origina na visão moderna (inícios do

capitalismo) da natureza como uma "presa" a ser dominada e explorada. A ecologia acabou deixando traços marcantes na reflexão pedagógica, colocando em destaque novos modelos antropológicos e culturais; mesmo que talvez ainda não com a intensidade desejável.

A intercultura diz respeito ao crescimento das etnias presentes nos países desenvolvidos e aos problemas multiculturais advindos dessa presença. Talvez este ainda não seja um problema muito visível em nosso país. O mesmo autor, Cambi, associa a intercultura, o problema surgido nos últimos anos como problema social e pedagógico: aquele da terceira idade. Trata-se aqui (e este também é um problema pedagógico) de se dar um sentido totalmente diferente daquele que a velhice tinha até então, agora afirmando-se como uma idade socialmente ativa.

Diante disso, é inegável a necessidade de novos paradigmas na formação do professor. O saber pedagógico, é provável, nunca esteve diante de tão grandes desafios. Por isso ele se **reexamina**, revendo sua própria identidade, se **reconstruindo**, sem perder de vista o seu aspecto mais genuíno: o de paradigma de desenvolvimento humano.

1 Sociedade contemporânea: características

Parece ser quase um lugar comum que os debates sobre educação necessitam ser situados no contexto de processos de reestruturação que fazem parte desse mundo dito globalizado. Para que entendamos melhor as características da sociedade contemporânea, ou as características do conflito social e político contemporâneo entre os sujeitos sociais, propomos um rápido "mergulho" histórico-sociológico.

Vamos voltar a percorrer - mesmo que pontualmente, alguns aspectos do pensamento sociológico que nos auxiliarão para que conheçamos o caráter contemporâneo da sociedade atual (capitalista).

Marx e Durkheim viveram no tempo que podemos chamar de começo da idade adulta do capitalismo. Era o tempo do livre mercado, do liberalismo econômico, do chamado *laissez-faire*. A Revolução Industrial tanto quanto a reorientação teórica que aconteceu através do desenvolvimento da política econômica burguesa (com Adam Smith e David Ricardo), não apenas moldaram um novo mundo, como uma nova visão de mundo para nós ocidentais de forma particular.

O mercado (espaço de compra e venda de mercadorias e trabalho) passou a ser concebido como uma espécie de caldeirão impessoal, onde cada um contribuía com sua parte e, posteriormente, ficava com a parte da riqueza social que lhe caberia. Essa "mão invisível", na concepção de Smith, guiaria os interesses

particulares somados que estavam representados no mercado para a consecução dos interesses coletivos. A relação entre a quantidade e a qualidade dos bens oferecidos e o desejo e a capacidade de comprá-los, determinariam os preços das mercadorias e o valor dos salários. O Estado, nessa concepção, mesmo sem jamais imiscuir-se nos assuntos do mercado, seria a instituição que garantiria os contratos privados da economia e a liberdade das relações de troca. Mas, como sabemos, a história e os críticos da economia e da política capitalistas (Karl Marx, o mais conhecido deles), mostraram que essa imagem não coincidia necessariamente com a realidade social consolidada sob a égide do capital e nem tampouco com o próprio funcionamento da economia capitalista.

O capitalismo sofre uma série de crises que culminam com a conhecida quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929. Na realidade, ficou demonstrado na prática que o mercado não se auto-ajustava, equilibrando oferta e procura, sem contar aquilo que os cartéis já haviam feito de estragos no "livre mercado".

As características da nova fase do capitalismo daí oriunda, serão descritas nas obras sociológicas e econômicas de Weber. O pretense equilíbrio entre Estado, empresa capitalista e mercado foi rompido pela hipertrofia de algumas empresas, as quais acabaram impondo seus interesses ao mercado, com, muitas vezes, o olhar complacente do Estado.

Após a queda da bolsa nova-iorquina, inspirada nas idéias do economista inglês John Keynes, foram efetivados pelo governo norte-americano de Roosevelt, mecanismos de intervenção do Estado com vistas a regular a economia e controlar as "irracionalidades" do mercado.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, o capitalismo vive um novo ciclo. As reconstruções da Europa e Japão, através de investimentos ianques, com o Plano Marshal; a produção e consumo de massas; as novas técnicas de organização do trabalho e da produção fabril (conhecidas pelo nome genérico de "fordismo") e a regulação da economia através do estado (o "keynesianismo"), são alguns de seus componentes. Há, então, uma expansão econômica, encontrando nas décadas de 1950-60 seu período de maior prosperidade, quando atinge escala mundial. Começam a surgir os movimentos operários e novos movimentos sociais que se empenham em garantir os direitos sociais.

Nos chamados países capitalistas-centrais, as políticas de garantia e proteção ao trabalhador, seguridade social, educação e saúde públicas gratuitas se tornam realidade. Por conta desse momento, chamado de capitalismo organizado, quando o Estado assume um papel central no controle e distribuição de lucros das empresas e na regulação do mercado, se configura o Welfare State, ou seja, um "Estado de bem-estar social". Em contrapartida, União Soviética e China se estruturam como os principais representantes do bloco dos países socialistas.

No entanto, há uma nova crise do capitalismo mundial na década de 70, especialmente com a crise do petróleo que

eleva substancialmente o preço do barril no mercado internacional e desequilibra os preços em vários setores econômicos, fazendo subir a inflação mesmo nos países capitalistas desenvolvidos. Com isso, e também devido a outros problemas, a arrecadação de impostos cai substancialmente nesses países e o Estado vai se afastando de seus compromissos sociais anteriormente assumidos. Afinal, não há como fornecer saúde, educação e outras políticas de bem-estar sem os recursos correspondentes.

Qual o modo, então, de sair da crise? Os setores políticos mais conservadores passaram a vender como tábua de salvação uma versão ultra-radical das idéias liberais (especialmente através do economista austríaco Ludwig Von Hayek que as vinha defendendo desde os anos 40). Nela, eles pregavam que apenas cortando benefícios sociais que oneravam em demasia o Estado, fazendo-o emitir mais moeda e gerando exponencialmente inflação, haveria solução para a crise. Seria necessário um "ajuste" da economia, o qual deveria se basear no equilíbrio entre receitas e gastos do Estado.

Para tal, o Estado não assumiria mais tantas funções econômicas e então surgiria a necessidade de privatização de empresas controladas pelo Estado. Ao mesmo tempo, o Estado não deveria intervir nem sobre as empresas nem sobre o mercado, haveria, portanto, um processo de "desregulamentação" da economia. Esse conjunto de idéias, que propõe dar ao mercado primazia sobre o Estado, ficou conhecido como neoliberalismo e se implantou no chamado primeiro mundo com as vitórias conservadoras de Margareth Thatcher (1979) na Inglaterra e de Ronald Reagan (1980) nos Estados Unidos.

Mesmo com a apregoada "morte das ideologias" (e até das utopias), aqueles atores sociais que, organizadamente, lutaram pelo Estado de bem-estar não desapareceram de uma hora para outra e, portanto, não aceitaram de forma passiva o "desmonte" do Estado. Parece que a sociedade atual tem, no conflito

entre aqueles que se vinculam ao Estado de bem-estar social, pretendendo preservar suas características básicas e aqueles que apostam na liberdade de mercado, pretendendo aliviar o peso do Estado com a desregulamentação da economia, uma de suas principais características.

2 Escola-conhecimento-docência

Já nos referimos anteriormente sobre nosso entendimento de que a escola não é tão somente transmissora do saber acumulado em uma determinada sociedade como também, e principalmente deveria ser, local de reconstrução/desconstrução desse saber. Diante disso, a escola não poderia estar à parte do mundo da produção. Ela deveria se constituir no momento em que essa produção fosse colocada em questão. Como local de fácil acesso a todos que a desejassem, a escola seria uma avalista do exercício democrático.

Entretanto, basta estudarmos minimamente a História da Educação para que constataremos uma história de exclusão, de não acesso da maioria, ao saber. Mesmo com o jogo ideológico da camuflagem, não podemos perder de vista que a escola ainda é dualista como já nos referimos anteriormente. Sem a escola unitária - em que todos são preparados para o trabalho, sem significar com isso formar mão de obra para o mercado - não há como superar os impasses da escola segregadora.

Cabe à escola dar um saber para o trabalho e também um saber sobre o trabalho. Saber sobre o trabalho significa discutir os fundamentos do trabalho, explicitar as formas pelas quais o homem, neste momento concreto, transforma o mundo em que vive [...] (ARANHA, 2002, p.224).

A mesma autora lembra que dessa forma seria possível a superação de dicotomias que têm contribuído para acentuar as desigualdades e deformações: ciência versus produção, trabalho manual versus trabalho intelectual, cultura

erudita versus cultura popular e outras tantas.

Como fica, então, a atuação docente? Quais são os saberes profissionais (competências, habilidades, conhecimentos, etc.) que as/os professoras/professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário? O que é mesmo conhecimento no contexto atual? (tentamos discutir alguns pontos deste problema no nosso artigo em anexo sobre a questão do conhecimento).

Quando falamos em docência e conhecimento, não podemos deixar de lembrar da própria formação cultural brasileira. Ao olharmos nossos momentos históricos decisivos, observamos que - via de regra - eles ocorreram sem a participação popular. Quase invariavelmente partiram de decisões unilaterais de governos autoritários e/ou de classes dominantes. Hoje, esse quadro parece agravar-se, como nos recorda Paviani:

Hoje juntamente com o espírito paternalista, convivemos com a dependência econômica, com a grande concentração de renda atrelada ao capital estrangeiro, com uma estrutura que marginaliza e expulsa o homem do próprio meio. A população politicamente desinformada enfrenta dificuldades no processo de identificação cultural, processo este que deve ser instaurado pela educação (PAVIANI, 1990, p. 26).

As teorias educacionais admitidas nas escolas, no entanto, nem sempre levam em conta a realidade brasileira. Existem, claro, esforços notáveis na tentativa de adequar teorias desenvolvidas em outros países para nossa realidade, mas todos eles foram ou serão

inúteis se não levarem em conta que, pensar uma teoria educacional implica, ao mesmo tempo, pensarmos um determinado projeto de sociedade e uma determinada concepção de homem. Sem essas condições, qualquer que seja a teoria, de pouco servirá como guia para uma reflexão crítica de nossa docência .

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1985) via a educação como um elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e também pela garantia de sobrevivência das coletividades humanas.

Para ele, as chamadas práticas educacionais, ou seja, as ações que empreendemos com a finalidade de educar, estão diretamente vinculadas às técnicas aplicadas, com as normas vigentes e com os valores que os indivíduos

compartilham dentro de uma determinada sociedade (portanto, dentro de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico). Nesse sentido, não há técnica pedagógica neutra pois ela é construída e utilizada a partir de valores e normas.

Quanto às "técnicas" aplicadas à educação, Florestan (1985) não as entendia simplesmente como recursos formais utilizados na transmissão de conteúdos, mas sim a própria pedagogia, compreendida em suas dimensões filosófica e sociológica. Dessa maneira, a pedagogia pode ser vista como teoria crítica da educação, isto é, da ação do homem ao transmitir ou modificar a herança cultural. Com isso, insere-se como imprescindível à nossa práxis (entendida como união dialética entre teoria e prática) pedagógica tanto o conhecimento básico filosófico quanto o sociológico.



Bruno da Veiga Thumer

Figura C.1: O que é conhecimento?



Atividade - A.1

Faça uma pesquisa na Unidade V - "Concepções de educação" do livro *Filosofia da Educação* de Maria L. de A. Aranha (Moderna, 1996) que está disponível nos Pólos e opte por uma delas (escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, etc), justificando a sua opção em um texto de no mínimo 3 e no máximo 5 laudas.

Disponibilize-a virtualmente de acordo com orientações do seu professor.

No artigo a seguir, analisamos a questão da comunicação e do conhecimento, uma relação nem sempre bem "digerida" por nós. Foi escrito para apresentação e publicação no I Seminário de Epistemologia e Teoria da Educação (I EPISTED), desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, dias 6 e 7 de dezembro de 2005.

Prática pedagógica e comunicação: O problema do conhecimento

Hugo Antonio Fontana

A palavra conhecimento (o ato de conhecer) pode nos sugerir pelo menos dois caminhos: o primeiro, como uma relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; o segundo, poderá nos levar ao produto (resultante do ato de conhecer). Nesse caso, ao chamado saber adquirido ou acumulado pelos homens. Mesmo considerando que os dois caminhos são importantes, penso

que, ao nos determos na análise do primeiro, poderemos ter boas condições de entendermos mais amplamente o segundo.

À escola, normalmente, é atribuída a tarefa de transmissão do conhecimento. A tradicional aula parece não ser outra coisa senão isso. Às vezes, nem é isso. Então, a preocupação é com o produto do conhecimento, descuidando-se, quase sempre, das questões relativas às maneiras através das quais é construído esse conhecimento (o saber).

Compreendemos essa tendência. Se num primeiro momento a nossa relação com o mundo é não reflexiva (não questionamos, por exemplo, sobre a maneira pela qual nós aceitamos determinada crença), mesmo quando temos possibilidade de acessar formas mais sofisticadas de conhecimento, como a ciência, parece persistir a idéia do produto acabado. Não há a preocupação com sua origem (gênese). Não há suspeita acerca de sua precariedade.

Quando nos detemos no primeiro caminho (aquele da investigação das relações entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido) estamos ancorando numa questão básica da Modernidade: por primeira vez na história conhecida do homem, é colocada em questão a realidade do mundo e nossa capacidade em conhecê-la. Constitui-se a teoria do conhecimento, uma parte da filosofia que se dedicará a examinar o ato de conhecer. Afinal, após tantos erros, se fazia necessário um caminho (método) que investigasse qual é a origem do conhecimento e que nos permite reconhecer algo como verdadeiro.

A reflexão filosófica é marcada, partir daí, pelas indagações do racionalismo e do empirismo.

O racionalista Descartes (1596-1650) nos diz que o princípio do conhecimento não está na realidade do mundo, mas sim na subjetividade, é no sujeito que devemos buscar os critérios para que estabeleçamos se algo é verdadeiro. Suas idéias claras e distintas já se encontram no espírito como instrumentos de fundamentação para apreensão de outras verdades. Ao virem da razão, não dependem das idéias que "vêm de fora" (aquelas formadas pelos sentidos ou pela imaginação). Portanto, não estão sujeitas ao erro. O racionalismo (associado a outros conceitos como apriorismo, subjetivismo, idealismo, inatismo), diante dos pólos sujeito-objeto, claro, prioriza o primeiro.

O empirista Locke (1632-1704), ao criticar Descartes, diz que não há idéias inatas, existe sim uma alma em branco (tábula rasa), onde não existem inscrições. Dessa maneira, o conhecimento só é possível através da experiência (empeiria) sensível. Logo, não apenas os sentidos não enganam como são fontes do conhecimento. Se Descartes enfatiza o papel do sujeito, Locke, por sua vez, destaca o papel do objeto.

Porém as teorias cartesianas e lockeanas a respeito do conhecimento se demonstraram insuficientes diante da tamanha complexidade do ato cognitivo. Por exemplo: como explicar a mudança das idéias no tempo e espaço? (pois se elas são inatas devem ser independentes do tempo e, por conseguinte, permanentes); da mesma forma, se a experiência sensível é a fonte do conhecimento, é possível transformar as sensações individuais (portanto particulares e subjetivas) em conhecimento universal?

Diante dessas dificuldades, concepções distintas de pensadores dos séculos XVIII (Kant

e Leibniz), XIX (Hegel e Marx) e do século XX (através especialmente da fenomenologia de Husserl) se ocuparam de uma compreensão mais elaborada do problema com o objetivo de superar a dicotomia sujeito-objeto na questão do conhecimento. Não é possível aqui especificar os exercícios teóricos de cada um, por isso, a grosso modo, podemos dizer que esses pensadores têm em comum, além do aspecto de considerarem insatisfatórias as posições do empirismo e do racionalismo, valerem-se de uma concepção mais dinâmica de verdade e de buscarem estabelecer uma relação mais intrínseca entre sujeito e objeto.

Nesse aspecto, é exemplar o caso da fenomenologia. Seu postulado básico é a noção de intencionalidade. Então, quando dizemos que a consciência é intencional, estamos dizendo, contrariando os inatistas, que não existe pura consciência, separada do mundo, mas, como querem, classicamente, os fenomenólogos, toda a consciência é consciência de alguma coisa, pois ela tende ao mundo. Os empiristas também são alvo de objeção: os fenomenólogos afirmam que não existe objeto em si, pois todo o objeto existe em função de um sujeito, "para um sujeito" que lhe dá significado.

Logo, a relação entre sujeito e objeto perde seu caráter dicotômico assim como o conferiam o racionalismo e o empirismo. O grego é claro no seu conceito de fenômeno como "aquilo que aparece". Ora, então, o objeto do conhecimento é aquilo que aparece, é aquilo que se apresenta para uma consciência. A consciência desvela o objeto progressivamente através das mais variadas perspectivas. Por essa razão o conhecimento é um processo

inconcluso, em permanente construção.

No século XIX, Comte (1798-1857) funda o seu positivismo como herdeiro da tendência empirista. Ao recusar as explicações teológicas e metafísicas (consideradas por ele como explicações racionais de compreensão de mundo), coloca como ponto mais alto da maturidade do espírito humano aquilo que corresponde ao que chamou de estado positivo. Os fatos só se explicariam através da observação e da experimentação que estabeleceriam as relações entre os fenômenos através das leis.

Para o chamado conhecimento científico, as outras formas de abordagem de mundo, tais quais a religião e a filosofia, não são conhecimento, pois, não são ciência. Como sabemos, o positivismo e o empirismo que caracterizarão a tendência naturalista, a qual marca extraordinariamente o início da constituição do método das ciências humanas (sociologia e psicologia), no final do século XIX e início do século XX. Durkheim, o alemão Wundt, o russo Pavlov, o americano Watson, como também Skinner, permearam suas propostas sociológicas e psicológicas com pressupostos positivistas e empiristas.

Como podemos observar, a fenomenologia se contrapõe ao positivismo à medida que não percebe o mundo como um dado bruto que não tem significado. Não nos encontramos simplesmente diante de fatos ou de coisas. O mundo é sempre algo para uma consciência. Há uma rede de significações que envolvem os objetos percebidos. Herdeira de seus pressupostos é a psicologia da forma (a Gestalt).

Para que não nos estendamos em demasia, podemos dizer que, de forma geral, as teorias pedagógicas, cujos pressupostos

epistemológicos pretendem superar as ditas tendências aprioristas (como a racionalista) e empiristas, são aquelas conhecidas como interacionistas e construtivistas. Muitos de seus representantes (Piaget, Paulo Freire, Gramsci, Vygotsky, entre outros) alternam fundamentação ora fenomenológica, ora marxista.

A dicotomização dos pólos sujeito-objeto se pretende superada. Na abordagem interacionista, como o próprio nome sugere, o conhecimento é concebido como resultado da ação que se passa entre o sujeito e o objeto, não estando, portanto, nem no sujeito nem tampouco no objeto, mas na interação entre ambos. Porém, os dois pólos não são negados pura e simplesmente, visto que em toda superação conservam-se, de certa forma, as qualidades de um e de outro. O interacionismo, portanto, valoriza o objeto, o mundo, o professor, o conhecimento também como fruto de um esforço acumulado pela humanidade, mas valoriza também o aluno, como sujeito, com sua experiência de vida e sua capacidade construtora do conhecimento.

Creio não incorrer em uma demasia ao constatar que ainda estamos presos a uma maneira de pensar tradicional e, talvez por isso mesmo, não levemos em conta na nossa prática pedagógica algumas das questões colocadas - mesmo que pontualmente - nesta rápida explanação. Isso se torna especialmente problemático quando vivemos a pleno a "sociedade da informação", na qual a escola passa a ser um lugar quase prescrito.

Claro que estamos em sociedades da informação, em que, na pedagogia, o tecnicismo parece ter assumido uma cara mais ágil, até

sob o ponto de vista físico da teoria da informação. Basta pensarmos as tecnologias digitais (DVD, televisão digital, etc.), que são aplicações da teoria da informação. Todavia a informação, mesmo no sentido jornalístico da palavra, não é conhecimento, pois este resulta da organização da informação. Ora, na atualidade, ao mesmo tempo em que temos excesso de informação, possuímos carência de organização, logo, insuficiência de conhecimento. Parece mesmo que quanto mais desenvolvidos são os meios de comunicação menor é o grau de compreensão entre as pessoas. A compreensão, vale ressaltar, não está ligada à materialidade da comunicação, mas ao social, ao político, ao existencial.

Nesse sentido, acreditamos que seja importante recuperar as perguntas feitas por Edgar Morim, no seu artigo "A comunicação

pelo meio", traduzido pelo gaúcho Juremir Machado da Silva: "Qual é o conhecimento que perdemos na informação? Qual é a sabedoria que perdemos no conhecimento?" Aqui, sabedoria entendida como a capacidade de incorporarmos e integrarmos conhecimentos à vida cotidiana. A escola ou, se me permitem, nossas práticas pedagógicas, podem ser lugares ainda privilegiados na discussão e compreensão desse problema.



Atividade Final

Elabore uma síntese da unidade (máximo três laudas) a qual deverá ser enviada via ambiente virtual conforme orientações do seu professor.

Textos Complementares da disciplina de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II



Os textos a seguir são complementos a qualquer uma das unidades da disciplina, uma vez que tratam de questões as quais não podemos perder de vista e que exigem o nosso permanente cuidado. No primeiro deles, "Sou condenado a ser livre" são destacadas algumas idéias do pensador existencialista contemporâneo Sartre. No segundo, transcrevemos a conclusão que Durkheim faz na sua clássica obra *As regras do método sociológico* em sua defesa da especificidade da sociologia como ciência. Espero que suas leituras contribuam para instigá-los a novas buscas.

Estou condenado a ser livre

Quando alguém lhe lembra que "esse é um país livre", você sabe o que isso significa. Você é geralmente livre para fazer o que quiser (isso é chamado de liberdade "positiva"), e está geralmente livre de ser perseguido por suas idéias (liberdade "negativa"). Tal verdade positiva envolve escolhas; liberdade negativa, conseqüências.

Essas duas liberdades gêmeas são realmente maravilhosas e temos sorte de tê-las. Mas a palavra importante aqui é sorte. Se amanhã, numa eventualidade improvável, um ditador viesse a tomar o poder, nossas preciosas liberdades poderiam ser abolidas em um segundo. Que restaria? Existe algum tipo essencial de liberdade que jamais possa ser tirada de nós?



Paulo César Cipolletti de Oliveira

Figura C.2: Jean-Paul Sartre

Segundo Jean-Paul Sartre, o líder dos filósofos existencialistas contemporâneos, a resposta é sim. Isso é bom, mas só em parte. Sartre diz que ser humano é ser completamente livre, para sempre ter o poder da escolha. Mas a única coisa que não podemos escolher é renunciar à escolha, ou citando o paradoxo de Sartre: "Estou condenado a ser livre". Escolher não agir é ainda uma escolha. Esse é o dilema existencial.

A filosofia de Sartre sobre a liberdade deriva de seus estudos sobre fenomenologia, a filosofia da consciência pura. A seu ver, o que distingue a consciência é que ela tanto pertence ao mundo como não pertence ao mundo. Quando refletimos sobre como pensamos, quando nos tornamos autoconscientes, tratamos nosso pensamento como se ele fosse um objeto no mundo. Dizer "eu fiquei confuso com esta explicação" é transcender nosso próprio pensamento e refletir sobre ele. Mas o mundo, da forma como o conhecemos, é apenas uma reunião de todos os tais objetos "transcendentes": coisas que percebemos e sobre as quais pensamos.

Ao mesmo tempo, a consciência não é do mundo. Quando sonhamos, somos desligados de qualquer sentido externo. Quando

imaginamos - por exemplo, quando fantasiamos sobre ganhar na loteria saímos do presente (o mundo como ele é) e projetamos um futuro melhor (o mundo como ele não é), como esse futuro não é real, ele é não-existente: ele é o nada.

De acordo com Sartre, toda ação surge desse nada. Se você estivesse sempre diretamente sintonizado ao presente, incapaz de escapar dele, você não só não poderia imaginar como também não poderia agir. O presente é apenas o que é e, a menos que você considere como as coisas poderiam ser diferentes, não existe motivo para se fazer nada.

A famosa "náusea" de Sartre surge da absoluta liberdade de escolha, a consciência de que você é sempre capaz de qualquer ato possível. Por exemplo, pode acontecer que em um dado momento você escolha se matar; e esse pensamento - que abre um abismo profundo no eu - gera ansiedade e náusea, (como você tem a possibilidade de fazer isso, você tem medo de vir a fazer isso). Estar "condenado a ser livre" significa que somos os únicos responsáveis por gerar, a partir de cada situação, nosso próprio "mundo", responsáveis pela escolha de nossas próprias metas, de nossos métodos de alcançá-las, de nossas respostas à ansiedade da escolha. Talvez você escolha se matar; ou talvez, pelo menos, você opte por continuar fazendo suas opções.

Muitas pessoas, no entanto, recusam-se a encarar esses fatos, porque não podem suportar a idéia de que são responsáveis pelo seu mundo. Como já disseram muitos analistas de nossa época, nós preferimos nos ver mais como vítimas do que como adultos responsáveis. Colocamos a culpa de nossas péssimas

escolhas, ou de nossos esforços fracassados, em uma infância infeliz, na opressão cultural, na classe social, no preconceito, ou na sociedade em geral. Sartre não negaria que infâncias infelizes e preconceitos existem e são ruins, mas ele rotulou de "má fé" a recusa em assumir nossas livres escolhas para interpretar e responder aos fatos da vida.

Conclusão (da obra Regras do Método Sociológico)

Em síntese, as características deste método são as que se seguem. Em primeiro lugar, independe de qualquer filosofia. Por ter nascido nas grandes doutrinas filosóficas, a sociologia conservou o hábito de se apoiar num sistema qualquer, do qual se acha, assim, solidária. Foi por esse motivo sucessivamente positivista, evolucionista, espiritualista, quando deveria se contentar em ser apenas positivista.

[...] Além disso, a própria filosofia tem todo o interesse na emancipação da sociologia, pois, enquanto o sociólogo não despojar suficientemente o filósofo, apenas considera as coisas sociais pelo seu lado mais geral, ou seja, o lado em que mais se assemelham às outras coisas do universo. Ora, se a sociologia assim concebida pode servir para ilustrar com fatos curiosos uma filosofia, não pode enriquecê-la com novas perspectivas, pois nada assinala de novo no objeto que estuda. [...] Desse modo, à medida que se for especializando, a sociologia fornecerá materiais mais originais à reflexão filosófica.

[...] Em segundo lugar, nosso método é objetivo. É totalmente dominado pela idéia de que os fatos sociais são coisas e devem ser tratados como tais. Tal princípio encontra-se, sem dúvida, sob uma forma um pouco diferente,

na base das doutrinas de Comte e de Spencer. [...] Porém ao considerarmos os fatos sociais como coisas, consideramo-los como coisas sociais.

A terceira característica do nosso método é ser exclusivamente sociológico. [...] Mostramos que um fato social só pode ser explicado por outro fato social e, simultaneamente, mostramos como esse tipo de explicação é

possível, situando no meio social interno o motor da evolução coletiva. A sociologia não é, portanto, o anexo de qualquer outra ciência; é ela própria uma ciência distinta e autônoma, e a noção da especificidade da realidade social é de tal modo necessária ao sociólogo que só uma cultura especialmente sociológica pode prepará-lo para a compreensão dos fatos sociais[...].

Referências

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Mestre Jou, 1962.

_____. **História da filosofia** (14 vols.). Lisboa : Editorial Presença, 1991.

ALARÇÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRANDÃO, Zaia. **Crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC/ UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Os desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo : Martin Claret, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo : Dominus, 1966.

FERREIRA, R. M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **O indivíduo em formação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.): **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GAUTHIER, C. e Colaboradores. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

_____. **Pedagogia, educação, didática e filosofia da educação** - algumas distinções.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 1985.

LÉVY, P. **Cybercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **A conexão planetária**: O mercado, o cyberspaço, a consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 2000.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1979.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUSKIER, Arnaldo. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança. Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. São Paulo: Loyola, 1999.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto editora, 1991.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, J. E.D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 3ª edição.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo** é um humanismo. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10ª ed. São Paulo : Autores Associados, 1991.

____ et al. **Filosofia da Educação brasileira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

____ . **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TOMAZZETTI, Elizete M. Para uma possível compreensão da relação entre as ciências da educação, a filosofia da educação e a prática educativa. [s.l.:s.a.][200-].

TOURAINÉ, Alan. **Iguais e diferentes**. Poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Problemas filosóficos da Pesquisa Científica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Sugestões para pesquisa na Internet

<http://www.carpediemfilosofia.cjb.net/>
Página oficial do Grupo Carpe Diem Filosofia - Mococa/SP.

Esta página foi feita para quem deseja saber um pouco mais sobre a Filosofia Ocidental.

<http://www.criticanarede.com>

A Crítica é uma publicação gratuita dedicada à divulgação, ensino e investigação filosófica. A colaboração dos leitores é encorajada. Publicam-se artigos de filosofia úteis para estudantes, professores e investigadores, assim como críticas a livros de filosofia.

<http://www.sobresites.com/filosofia/>

Este site é um guia que indica sites de filosofia na internet.

<http://geocities.yahoo.com.br/discursus/>

DISCURSUS é um site virtual voltado aos interessados na discussão livre e inteligente dos temas relacionados à filosofia. O objetivo é apoiar a pesquisa e a divulgação de idéias.

www.dpa.com.br

Site da editora DP&A. Você poderá conferir nessa home page importantes obras de autores nacionais e estrangeiros. Cadastrando-se no site você receberá, via e-mail, informativos com os lançamentos de livros nas suas áreas de preferência.

<http://www.scielo.org/index.php?lang=pt> ou
http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/Ing_pt/nrm_iso

Esta é a home page do site SciELO Brasil.

O objetivo desse site é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca.

www.filosofia.pro.br

O Portal Brasileiro da Filosofia é a continuação de trabalhos desenvolvidos pelo grupo que originou o Centro de Estudos em Filosofia Americana (CEFA).

O Portal Brasileiro da Filosofia, desse modo, tem como principal objetivo a democratização da filosofia, a melhoria dos cursos de pedagogia e a publicação de novas coleções na área.

<http://www.inep.gov.br>

Site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira).

<http://bve.cibec.inep.gov.br/default.asp>

A Biblioteca Virtual de Educação (BVE), desenvolvida pelo Inep, é uma ferramenta de pesquisa de sítios educacionais, do Brasil e do exterior. É voltada a pesquisadores, estudiosos, professores, universitários, pós-graduandos e alunos de todas as séries escolares.

[http://bve.cibec.inep.gov.br/ac_rap.asp?cat=176&nome= Filosofia%20da%20Educação](http://bve.cibec.inep.gov.br/ac_rap.asp?cat=176&nome=Filosofia%20da%20Educa%27o)

O site relata os quatro pilares da educação ao longo de toda vida. Baseia-se em: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Mostra que a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.

<http://www.cefa.org.br/>

O CEFA é uma instituição brasileira de pesquisa e ensino em filosofia e áreas afins, como a pedagogia, a história, política, literatura, sociologia, antropologia, teologia etc. Trata-se de uma instituição que trabalha com o pensamento de filósofos e scholars das três Américas, vivos ou já falecidos.

O CEFA organiza e ministra cursos virtuais em filosofia.

Tais cursos podem ser específicos, sobre um tema, ou podem ser gerais e introdutórios, podem ser para pessoas com formação em filosofia ou para leigos. Os cursos são compostos por turmas, segundo o pedido dos interessados.

<http://www.geocities.com/Athens/4539/>

Site Filosofia e idéias Interfilosofia. Este site visa divulgar com leveza e seriedade idéias e pensamentos filosóficos que fizeram e fazem a diferença na cultura ocidental.

http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal

A Wikipédia é uma enciclopédia livre e gratuita, feita por pessoas como você em quase 80 idiomas. Esta é a versão em língua portuguesa, falada em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e por diversas pessoas em todo o mundo. O seu conteúdo pode ser modificado e distribuído livremente.

Outros sites interessantes:

<http://www.filosofiavirtual.cjb.net/>

<http://www.geocities.com/amarilla11/principal1.html>

<http://www.cris.bigardi.nom.br/filosofia/>

<http://bnd.bn.pt/>

<http://www.mundodosfilosofos.com.br/>

http://www.filosofia.pro.br/caminhos_da_filosofia.htm

http://www.filosofia.pro.br/rafael_sanzio_filosofia.htm

<http://www.filosofia.pro.br/pedagogia.htm>

<http://www.filosofia.pro.br/filosofia.htm>

<http://www.filosofia.pro.br/metodos.htm>

<http://www.filosofia.pro.br/metodos.htm>

<http://www.filosofia.pro.br/pedagogia.htm>

<http://www.filosofia.pro.br/professor.htm>

http://www.geocities.com/Athens/4539/socrates/a_caverna.htm

<http://www.geocities.com/Athens/4539/humanismo.htm>

Observação final

Os sites sugeridos poderão ser consultados sempre que necessário, a critério de cada aluna(o).

