

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I

2º semestre



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro do Estado da Educação

Ronaldo Mota

Secretário de Educação Superior

Carlos Eduardo Bielschowsky

Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Clóvis Silva Lima

Reitor

Felipe Martins Muller

Vice-Reitor

João Manoel Espina Rossés

Chefe de Gabinete do Reitor

André Luís Kieling Ries

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

João Rodolfo Amaral Flores

Pró-Reitor de Extensão

Jorge Luiz da Cunha

Pró-Reitor de Graduação

Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

João Pillar Pacheco de Campos

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

Coordenação de Educação a Distância

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

Coordenadora de EaD

Roseclea Duarte Medina

Vice-Coordenadora de EaD

Roberto Cassol

Coordenador de Pólos

José Orion Martins Ribeiro

Gestão Financeira

Centro de Educação

Maria Alcione Munhoz

Diretora do Centro de Educação

Rosane Sarturi

Coordenador do Curso de Graduação

a Distância em Pedagogia

Elaboração do Conteúdo

Hugo Antonio Fontana

Professor pesquisador/conteudista

Equipe Multidisciplinar

Carlos Gustavo Matins Hoelzel

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann

Silvia Helena Lovato do Nascimento

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

André Krusser Dalmazzo

Edgardo Gustavo Fernández

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

Desenvolvimento da Plataforma

Ligia Motta Reis

Gestão Administrativa

Flávia Cirolini Weber

Gestão do Design

Evandro Bertol

Designer

ETIC - Bolsistas e Colaboradores

Orientação Pedagógica

Gilse A. Morgental Falkembach

Revisão de Português

Maísa Augusta Borin

Diagramação

Flávia Cirolini Weber

Suporte Técnico

Adílson Heck

Cleber Righi

Sumário

UNIDADE A

AS ORIGENS DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO	5
1 Modalidades de conhecimento	5
2 Mito e filosofia.....	5
3 A filosofia clássica.....	7
Bibliografia da Unidade A.....	9

UNIDADE B

RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	10
1. Filosofia como educação – formação/Paidéia.....	10
2. Filosofia medieval.....	11
3. Filosofia e formação cultural.....	12
Bibliografia da Unidade B.....	13

UNIDADE C

FILOSOFIA E PEDAGOGIA.....	14
1. O nascimento da Pedagogia Moderna.....	14
2. A filosofia da educação na Modernidade.....	17
Bibliografia da Unidade C.....	29

UNIDADE A

AS ORIGENS DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO

Objetivos:

- Proporcionar a compreensão de como se dá a emergência da consciência racional através do surgimento da Filosofia

“Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma consciência fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (Dermeval Saviani).

1 Modalidades de conhecimento

O aparentemente simples fato de entrarmos em contato com a realidade que nos cerca a fim de conhecê-la carrega consigo várias implicações. Podemos dizer que as diferentes maneiras através das quais nos relacionamos com o mundo dependem das circunstâncias e necessidades assim como do tipo de cultura em que estamos inseridos.

O homem pode abordar o mundo de diversas formas: mítica, filosófica, científica, religiosa, artística e também através do senso comum. Isso não significa dizer que uma exclui a outra. Um cientista, por exemplo, pode possuir um elaborado conhecimento numa determinada área, no entanto não deixa de usar o senso comum na sua vida cotidiana ou até pode recorrer à filosofia se pretende analisar os fundamentos da ciência em que trabalha.

Como já dissemos o nível de elaboração em cada abordagem depende do tipo de cultura na qual estamos imersos assim como varia historicamente como veremos a seguir.

2 Mito e filosofia

Ouvimos até hoje com uma certa frequência a palavra mito, não é mesmo? A filosofia nasceu de um rompimento gradual com a explicação mítica grega ou foi através de uma ruptura radical com essa explicação? Mas o que é mito? O que é filosofia?

Vamos por partes. A palavra mito vem do grego (mythos) e está ligada a uma narrativa ou discurso feito em público que é recebido

como verdadeiro por aqueles que o ouvem pelo fato de confiarem naquele que o profere. Há, portanto, uma credibilidade no narrador (chamado pelos gregos de poeta-rapsodo), afinal ele ou testemunhou ou recebeu a narrativa de quem testemunhou aquilo que narrou. Assim o poeta-rapsodo é um escolhido pelos deuses, pois foram eles que lhe mostraram os acontecimentos passados e permitiram que ele visse a origem de todos os seres e todas as coisas. A palavra (o mito) do rapsodo, acredita-se, é sagrada porque vem da revelação dos deuses. Logo, o mito é incontestável. Os fatos, as ações humanas e dos deuses podiam ser todas explicadas pelos mitos. Existem belas narrativas míticas que vale a pena conhecer e até, quem sabe, repassá-las aos vossos futuros alunos para que, pelo menos, eles aprendam a “reatualizarem” os próprios mitos. Dentre os relatos míticos podemos destacar aqueles de Homero, provável autor das epopéias *Íliada* e *Odisséia*, as quais relatam, respectivamente, a guerra de Tróia (“Ílion” em grego) e do retorno atribulado de Ulisses (“Odiseus”, em grego) à sua terra após a guerra. Outro poeta, Hesíodo (final do século VIII e princípios do VII a.C., provavelmente) tem em sua obra alguns elementos com características da época que ainda não havia iniciado, quando o homem “abandonado pelos deuses” que foram expulsos para o monte Olimpo, tem que começar a explicar o mundo e os fatos por ele mesmo.

Quanto à filosofia é difícil termos um conceito. Como já nos alertava o filósofo iluminista alemão Kant, talvez o máximo que possamos fazer em relação à filosofia, é “filosofar”. E, isto, já não é pouca coisa.

Um bom começo é pensarmos acerca da palavra refletir. Sua origem é latina e significa “voltar atrás”, ou seja, nossos momentos de reflexão implicam em retomarmos o significado dos nossos atos e pensamentos. Mas, isso é bem provável, os primitivos já realizavam mesmo sem fazer filosofia. Quando, então, uma reflexão é filosófica? Tomemos emprestado aquilo que nos diz o professor Saviani: “a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1973, p.69).

Trocando em miúdos: ela é radical, no sentido de buscar as raízes, de procurar os fundamentos dos nossos conhecimentos e de nossas ações. É rigorosa, porque se vale de método específico, além de ser crítica. Também é uma reflexão de conjunto, porque considera seu objeto do ponto de vista da totalidade (sob a perspectiva do conjunto), ou seja, o problema não é examinado de forma parcial como acontece com as ciências particulares (como a física, a química, a biologia, etc.) que se dedicam a alguns aspectos da realidade. A partir de condições históricas (entre elas as viagens marítimas, as invenções da moeda, do calendário, da escrita alfabética; o surgimento da vida urbana e da

política) a Filosofia – como uma nova explicação do mundo - surgiu na Grécia entre o final do século VII e início do século V antes de Cristo.

O mito narra a origem das coisas (e do mundo) através de lutas, alianças e relações de toda a ordem entre forças sobrenaturais que governam o mundo e o destino dos humanos. A filosofia, ao perceber as limitações e contradições das explicações míticas, foi gradativamente reformulando e racionalizando essas explicações. A professora Marilena Chauí, aponta três diferenças importantes entre Filosofia e mito:

1. O mito pretendia narrar como as coisas eram ou tinham sido no passado imemorial, longínquo e fabuloso, voltando-se para o que era antes que tudo existisse tal como existe no presente. A Filosofia, ao contrário, se preocupa em explicar como e por que, no passado, no presente e no futuro (isso é, na totalidade do tempo), as coisas são como são;

2. O mito narrava a origem através de genealogias e rivalidades ou alianças entre forças divinas sobrenaturais e personalizadas, enquanto a Filosofia, ao contrário, explica a produção das coisas por elementos e causas naturais e impessoais (...).

3. O mito não se importava com contradições, com o fabuloso e o incompreensível, não só porque esses eram traços próprios da narrativa mítica, como também porque a confiança e a crença no mito vinham da autoridade religiosa do narrador. A Filosofia, ao contrário, não admite contradições, fabulação e coisas incompreensíveis, mas exige que a explicação seja coerente, lógica e racional; além disso, a autoridade da explicação não vem da pessoa do filósofo, mas da razão, que é a mesma em todos os seres humanos. (CHAUÍ, 1995, p. 31).

3 A filosofia clássica

Como vimos, os filósofos (aqueles que tinham amor à verdade, que buscavam a sabedoria) ao buscarem a racionalidade do universo, retiram da natureza a dimensão do sagrado que até então lhe emprestava a visão mítica. Enquanto o mundo mítico se baseia na certeza, a filosofia introduz a noção do espanto, da perplexidade. É por essa razão que, para Platão (século V a.C.), a primeira virtude do filósofo é sua capacidade de admirar-se. Através dela o homem consegue desenvolver a sua capacidade de problematizar. O conhecimento não é dádiva dos deuses, mas busca dos homens. Nesse sentido podemos dizer que o filósofo grego é de certa forma, o primeiro cientista.

O chamado período clássico (séculos V a IV a.C.) representou o

apogeu da civilização grega. A polis (cidade-Estado) grega, ao se con-substanciar como o lugar do nascimento da Filosofia, é um fato novo e revolucionário para o Ocidente. É na praça pública (ágora) que se centralizam os debates sobre os problemas comuns a todos os cidadãos da polis. A discussão, o conflito, a argumentação entre os cidadãos, em praça pública, engendra a política. O homem grego é consciente de que ele tece seu destino independente dos desígnios divinos. É no lugar público que a democracia torna a lei soberana. Um legado que devemos aos gregos mesmo sendo sabedores de que, tomando Atenas como exemplo, talvez apenas 10% da população era constituída de homens livres, caracterizando-se aí uma espécie de “democracia escravista”.

Desde o século anterior (século VI a.C.) que os sábios (sophos) já discutiam filosofia e ciência. No início nas colônias gregas da Magna Grécia e da Jônia e depois (nos séculos V e IV a.C.), em Atenas que se transformou em um centro de cultura.

Sócrates, Platão e Aristóteles, as três grandes referências desse período, trabalham com aquilo que podemos considerar educação superior da época. Sócrates com suas reuniões informais na praça pública; Platão na Academia, um dos ginásios de Atenas e Aristóteles, seu discípulo, em outro ginásio chamado Liceu

Podemos considerar a Grécia clássica como o lugar onde nasce a pedagogia. Como veremos a seguir, são os gregos que esboçam as primeiras reflexões conscientes da ação pedagógica e que, até hoje, têm influências importantes.

i PERSONALIDADE

Sócrates (470 a.C – 399 a.C.), filósofo grego, não deixou nenhum livro escrito, mas através do seu discípulo Platão pode-se conhecer seu método – a maiêutica.

Platão (428/27 a.C. – 347 a.C.), discípulo de Sócrates, defendeu que o homem era dotado de duas dimensões: o corpo e a alma. Também apresentou a teoria da aprendizagem por reminiscência (recuperação do conhecimento depositado na alma antes do nascimento do indivíduo).

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, estabeleceu uma noção de ciência que derivava de causas globais (primeira e última) e causas próximas (material, forma, eficiente e final); introduziu a noção de lógica na organização do conhecimento e defendeu a importância da dedução no desenvolvimento da ciência.

Bibliografia da Unidade A

Bibliografia Básica

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

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

Bibliografia Complementar

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

GILES, Thomas Ranson. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: EPU, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

UNIDADE B

RELAÇÕES ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Objetivo

- Proporcionar a possibilidade de se ir tecendo os fios históricos da relação entre educação e filosofia, desde a formação do homem grego, passando pela Idade Média até nossos dias quando já não é mais possível a visão excludente de uma “cultura universal”.

“O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. (...)Se pensamos nisto, a própria pergunta não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Nasceu daquilo que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros e queremos saber, em relação ao que refletimos e vimos, o que somos e em que coisa nos podemos tornar, se realmente e dentro de que limites somos “artífices de nós próprios”, da nossa vida, do nosso destino. E isto queremos sabê-lo “hoje”, nas condições dadas hoje, pela vida “hodierna” e não por uma vida qualquer e de qualquer homem” (Antonio Gramsci).

1. Filosofia como educação – formação/Paidéia

A realidade aceita e não questionada pelo mito passa, através da filosofia, a ser questionada, problematizada, discutida. Isso, podemos imaginar, modifica muita coisa na Grécia. Os gregos, talvez como anteriormente não tivesse ocorrido em lugar algum, mudaram a consciência que tinham de si mesmos. Essa concepção nova de cultura (e do lugar que possuíam na sociedade) acabou repercutindo na educação e nas formas como ela se desenvolvia. A partir disso foi possível aos filósofos gregos que refletissem e desenvolvessem um processo consciente de formação “integral” do homem grego.

Como já referimos é na Grécia clássica que nasce a pedagogia. Inicialmente o pedagogo (*paidagogos*) é o escravo que conduz as crianças às escolas. No entanto, esse sentido se amplia com o tempo até se tornar a reflexão a respeito da educação. Também a palavra *Paidéia* que significava, num primeiro momento, “criação dos meninos” adquire uma proporção que talvez não possamos traduzir com os termos de hoje. Para o alemão Werner Jaeger, que escreveu a obra clássica denominada *Paidéia*, mesmo quando juntamos expressões modernas como civilização, tradição, cultura, literatura ou educação, ainda as-

sim não abrangemos a totalidade do conceito grego dessa palavra. Ao discutirem os fins da *paideia* os gregos “esboçam as primeiras linhas conscientes da ação pedagógica que influenciarão por séculos a cultura ocidental” (ARANHA, 1989, p. 43).

Ao mesmo tempo em que as explicações predominantemente religiosas eram substituídas por explicações racionais e críticas, surgia a necessidade de formulação teórica da formação não mais do herói, sujeito as vicissitudes do destino e da vontade dos deuses, mas do cidadão, construtor da cultura da cidade.

A ênfase do passado é colocada no futuro: o homem não está preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia.

As questões: *o que é melhor ensinar? Como é melhor ensinar? e para que ensinar?* enriquecem as reflexões dos filósofos e marcam diversas tendências (...) (Idem, 1989, p. 44).

2. Filosofia medieval

Considerando-se um período tão vasto (de 476 até 1453) entre a queda do Império Romano e a tomada de Constantinopla, chamado de Idade Média, corremos o risco de equívocos se tentarmos caracterizá-lo. Entre a Alta e Baixa Idade Média, a Europa passa por um processo que vai da quase total ruralização para um período de lenta urbanização no qual o poder que era exclusivo do clero e do nobre começa a ser também do burguês.

Após a queda do Império Romano, o cristianismo surge como a possibilidade de união de um mundo, naquele momento histórico, esfacelado.

A filosofia medieval (do século VIII ao século XIV) teve como suas principais influências às idéias (cristianizadas) de Platão e Aristóteles. Abrange tanto pensadores europeus, quanto árabes e judeus. O grande poder era da Igreja Romana sobre toda a Europa. Nesse período, além das cruzadas enviadas à Terra Santa, cabia ao poder papal ungir e coroar reis. Surgiam as primeiras universidades ou escolas em torno das catedrais e dos mosteiros. Por começar a ser ensinada nas escolas, a partir do século XII, a Filosofia medieval também começa a ser chamada de Escolástica.

Surge nesse período a Filosofia cristã que não é outra coisa que não a teologia. Ela tem como seu tema fundamental as demonstrações racionais da existência de Deus e da alma.

Alguns grandes temas da Filosofia medieval são: a separação e a diferença entre finito (homem, mundo) e infinito (Deus); também a

diferença e separação entre corpo (matéria) e alma (espírito); a diferença entre fé e razão (a segunda se subordinando à primeira); o Universo hierarquizado com seres superiores que dominam e governam os seres inferiores; além da subordinação do poder temporal (reis, barões) ao poder espiritual (papas e bispos).

Na Idade Média, o pensamento estava subordinado ao princípio da autoridade, ou seja, uma idéia é considerada verdadeira se for baseada nos argumentos de uma autoridade reconhecida (Bíblia, Platão e Aristóteles cristianizados, um papa ou um santo).

Nesse período qual era, afinal, o papel da educação? A educação nada mais era do que um instrumento que visava um fim maior: a salvação da alma (e a vida eterna). Toda a ação pedagógica objetivava a formação do cristão. Cristo – o “mestre dos mestres” - era o modelo a ser imitado, quanto mais próximo dele chegasse o educando, maior êxito teria a missão pedagógica.

3. Filosofia e formação cultural

Num sentido amplo podemos caracterizar a cultura como sendo tudo aquilo que o homem faz, seja material ou espiritualmente, através do seu pensamento ou de sua ação para construir sua existência. Foi tão somente no século XIX que a Filosofia descobre a cultura como própria e específica da existência dos seres humanos. “Os animais são seres naturais; os humanos, seres culturais. A natureza é governada por leis necessárias de causa e efeito; a cultura é o exercício da liberdade” (CHAUÍ, 1995, p. 50). A cultura, portanto, é resultado do trabalho humano (modificador do homem e da natureza) realizados por instrumentos que fazem a transformação, por idéias que tornam possível essa transformação e pelos produtos resultantes da transformação. Também é importante lembrarmos que a ação humana transformadora é social uma vez que os homens ao se relacionarem para produzirem suas existências, desenvolvem condutas que são sociais, pois atendem às necessidades do grupo a que pertencem.

Diante disso podemos compreender por que não existem povos cultos e incultos ou cultura superior e cultura inferior mesmo que, uma tendência conservadora acabe levando alguns a considerarem sua própria cultura como a melhor “estranhando comportamentos de outros povos ou mesmo de segmentos diferentes em sua própria sociedade. Chegam a achar ‘naturais’ certos valores que se opõem a outros, considerados ‘exóticos’ ” (ARANHA, 2002, p.16).

Caberia à Filosofia a tarefa de refletir sobre todos esses aspectos a fim de desvelar o **etnocentrismo** e a **xenofobia** ainda existentes em muitos lugares, inclusive na escola.

Bibliografia da Unidade B

Bibliografia Básica

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Bibliografia Complementar

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

FONTANA, Hugo Antonio. **Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação I**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.

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

UNIDADE C

FILOSOFIA E PEDAGOGIA

Objetivo

- Compreender as instituições-chave do próprio projeto da Modernidade: a sociedade e a escola.

Podemos conceber a Filosofia da Educação como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto a respeito dos problemas que a realidade educacional apresentar.

1. O nascimento da Pedagogia Moderna

Antes de falarmos propriamente em educação, em pedagogia modernas é importante pensarmos acerca do sujeito de todo esse processo: o homem moderno. Podemos dizer que o homem moderno começa a se desenhar já no Renascimento quando ele coloca o poder da razão como exclusivo no discernimento dos seus problemas, opondo-se, dessa maneira, aos critérios de fé e de revelação vigentes até então. A dúvida ofusca o dogma. Ao desenvolver o caráter crítico, questiona a tradição da igreja e das filosofias cristianizadas de Platão e Aristóteles, laiciza o saber e baliza suas lutas contra a intolerância e o preconceito.

Ao mesmo tempo, dentro de uma visão antropocêntrica, característica do período, há um resgate da dimensão humana em todos seus aspectos. A preocupação em compreender o sujeito que conhece é colocada ao lado de importantes questões sobre o conhecimento. Se Galileu é o inaugurador da subjetividade na ciência, não podemos esquecer também de Descartes, Locke e outros pensadores que se ocupam de como a razão deve proceder na investigação da verdade, ou seja, do problema do método. É também com a Modernidade que se dá a institucionalização da escola e, lentamente, ao ensino tradicional (caracterizado pelo uso quase exclusivo do latim, da retórica e do desprezo pelas ciências) se opõe um ensino realista (a educação deve partir da compreensão das coisas e não das palavras). E isso implicará a instauração de uma nova didática, de uma nova pedagogia que diga respeito à classe burguesa dominante, como veremos.

i PERSONALIDADE

René Descartes (1596-1650), francês, cujo nome latino era Cartesius (daí seu pensamento ser conhecido como cartesiano), é considerado um dos precursores da Filosofia moderna. Nas suas obras é possível observarmos a evidência de uma questão fundamental para os modernos: o problema do conhecimento. Seu ponto de partida é a busca de uma verdade primeira que não possa ser colocada em dúvida. Por isso, converte a dúvida em método.

Galileu Galilei (1564-1642), italiano, responsável pela superação da visão de mundo proveniente de Aristóteles e depois também referendada por Ptolomeu, na qual a terra é o centro do universo (geocentrismo). Galileu defendeu a substituição desse modelo, junto com Copérnico, pelo modelo que colocava o sol como centro do universo (heliocentrismo). Unindo experimentação com matemática, formula uma nova linguagem na qual a ciência nascente não é mais o resultado de uma evolução, mas de uma ruptura, na qual o sujeito “deve enxergar o mundo com seus próprios olhos” e não mais um como um modelo fixo, como queria a física antiga. Com ele, passou-se de uma ciência especulativa para uma ciência ativa.

1.1 O que é mesmo Modernidade?

Esta aí uma pergunta também nada fácil de ser respondida. Podemos falar em algumas características desse período que tem no século XVII sua referência inicial.

A ciência, por exemplo, deixa de ser “serva da teologia”. De um saber contemplativo, começa-se a esboçar um saber ativo, que exige o testemunho dos sentidos e da experiência. Através de Galileu, surge aquilo que até hoje conhecemos como método científico.

Entre as rupturas que aconteceram em relação ao período anterior (medieval), podemos destacar algumas:

- a geográfica: o eixo da história se desloca do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente. As viagens de descobrimento e colonização oportunizam o conhecimento de novos “mundos”, representados por culturas e etnias distintas;

- a econômica: acaba o modelo econômico fechado do feudalismo. Começa uma economia de intercâmbio, isso implica na necessidade de uma racionalização de recursos financeiros e humanos, sendo o cálculo do lucro estabelecido como regra do crescimento econômico (nasce o capitalismo propriamente dito);

- a política: embora ancorado numa visão social da figura do rei, o exercício do poder se distribui pela sociedade através de um sistema de controle;

- a social: a ascensão de uma nova classe (a burguesa) que promove um novo processo econômico que vai implicar em uma nova concepção de mundo (racionalista e laica) e novas relações de poder.

Neste caso, num primeiro momento, ao se opor à aristocracia feudal, a burguesia fortalece a figura do rei para, posteriormente, entrar em conflito também com o modelo do exercício absoluto do poder. Isso tudo provoca mudanças nos campos ideológico e cultural.

Todas essas rupturas, claro, repercutiram com intensidade na educação e na pedagogia. A formação do homem moderno se dá por novos itinerários.

1.2 A escola e a família na Modernidade

A escola juntamente com a família, como instituições educativas, sofrem uma ampla redefinição na Modernidade. Elas se tornarão cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos (na pedagogia) e na reprodução cultural, ideológica e profissional da sociedade. A escola e a família serão lugares próprios à formação das novas gerações, conforme um modelo socialmente aprovado e definido.

Ao lado da família teremos uma escola que instrui e educa; que não só ensina conhecimentos, mas também comportamentos.

A instituição do colégio ocorreu um pouco antes da Idade Moderna, no século XVI, e com ela teve início um processo de reorganização disciplinar da escola e racionalização e controle do ensino através de métodos de ensino/educação, sendo o exemplo mais célebre o do manual jesuítico *Ratio Studiorum*.

Com a Modernidade, a educação muda seus fins. Destina-se a um indivíduo ativo que precisa estar aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências. Assim como mudam também os meios educativos:

(...) toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como as instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre as instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade) (CAMBI, 1999, p.198-99).

Logo, perde gradativamente espaço o exercício de uma pedagogia única, centrada na figura do “mestre dos mestres” e cuja finalidade exclusiva é a salvação da alma. Surgem teorias pedagógicas variadas. Podemos dizer que, com a Modernidade, nasce a Pedagogia como

ciência, como saber da formação humana que pretende controlar racionalmente os inúmeros fatores os quais contribuem para esse processo. As raízes da pedagogia burguesa se alimentam do racionalismo (Descartes), do empirismo (Locke) e do historicismo (Vico).

i PERSONALIDADE

John Locke (1632-1704), inglês, é considerado o principal representante do empirismo. Suas principais obras foram: Tratado do Governo Civil, Ensaio sobre o Intelecto Humano e Pensamentos sobre a Educação.

Giovanni Battista Vico (1668-1744), italiano, defendeu que a ciência poderia desvelar as verdades cognoscíveis do homem desde que baseada na abordagem histórica da lei e na metafísica da lei divina.

2. A filosofia da educação na Modernidade

As questões relativas ao conhecimento são aquelas que orientam o pensamento moderno. Racionalismo e empirismo são as tendências mais conhecidas, além do historicismo. No texto a seguir defendemos porque, no nosso entendimento, três filósofos representantes dessas tendências são aqueles que fundamentam a pedagogia moderna ou pedagogia burguesa. Na medida em que compreendemos suas teorias, compreendemos também o processo pedagógico que parece ainda ser dominante nas práticas docentes de hoje.

Locke, Descartes e Vico: fundamentos da Pedagogia Burguesa

Hugo Antonio Fontana

Três homens: René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Giambattista Vico (1668 - 1744), representantes, respectivamente, do racionalismo francês, do empirismo inglês e do historicismo italiano, são - e isto é bastante provável - os arquitetos da parte mais substancial do pensamento moderno. Não incorreríamos em demasia se afirmássemos que suas obras constituem as bases epistemológicas da Pedagogia Burguesa. Suas contribuições para este campo do saber podem ser colocadas ao lado daquelas dos grandes filósofos e pedagogos dos séculos XIX e XX. Esses representantes da burguesia européia emergente impregnam o comportamento e a mentalidade pedagógicas do professor até nossos dias. Neste, encontramos justificativas epistemológicas e axiológicas (teóricas) que nos remetem efetivamente aos ensinamentos desses representantes.

Descartes e os movimentos burgueses

Com Descartes, há um duplo e concomitante movimento da burguesia. O primeiro movimento diz respeito ao domínio da Natureza (indústria), sobre a terra (navegações e colonizações) e sobre a vida dos homens (comércio), e dá à racionalidade burguesa um tom distinto e otimista. Afinal, diante dos sucessos, não há por que não _ universalizar a razão burguesa. Ela pode - e deve - ser a razão humana por excelência e, dessa forma, colocar seus interesses e comportamentos como: algo natural, imutável, único.

Descartes e as Ciências Naturais

A dúvida cartesiana tem limites, não tão explícitos, talvez, mas tem limites. Descartes pode começar pela dúvida, mas não duvida dos mecanismos da razão e da certeza na lógica formal. Fornece a imagem de uma razão que tudo pode; uma razão que, a partir de uma primeira "idéia clara e distinta" - o cogito - pode, através da educação, encontrar as verdades (Descartes, 1988 a). Através da linha de defesa do dedutivismo, ele faz a apologia dos instrumentos intelectuais da burguesia, então emergente: "A conclusão a tirar de tudo o que precede é que não só se deve aprender a Aritmética e a Geometria, mas somente que, na procura do reto caminho da verdade, não há que ocupar-se de objeto algum sobre o qual não se possa ter uma certeza igual às demonstrações da Aritmética e da Geometria" (DESCARTES, 1989, p.1 7).

Portanto, apenas essas ciências matemáticas e, por conseqüência, as ciências naturais, as quais se utilizam do método matemático, possuem estatuto epistemológico. A história e seus derivados, por não fornecerem um saber do "qual não se pode duvidar", mas "conhecimentos somente prováveis", não são ciências. É ilustrativa a posição do próprio Descartes, dizendo que aquele que estudou a história de Roma nada sabe além do que sabia a empregada doméstica de César.

O ceticismo e a caoticidade renascentista não interessam à burguesia emergente. Diante do sucesso de suas forças produtivas perante a Natureza, é preciso se desfazer da dúvida de Montaigne. O "filósofo da dúvida", Descartes, afirma taxativamente: "Toda ciência é um conhecimento certo e evidente: nem aquele que duvida de muitas coisas é mais sábio do que quem nunca pensou nelas; parece até menos douto que esse último, se formou uma opinião errada a respeito de algumas" (1989, p.14).

Conforme Koyré (1986), Descartes é o domador da dúvida cética. De incômodo ou de pretexto para a ataraxia, ela passa a ser método. Ao mesmo tempo em que a dúvida deve ser colocada em todo o campo do conhecimento, também deve ser restringida. Este é o segundo movimento do pensamento burguês: a dúvida, arauto da razão, não

deve ir para o campo prático (moral), não deve se envolver de fato nas entranhas da Moral.

Todavia, o “sucesso” da burguesia não se faz sem tragicidade.

A mesma classe que parece afastar as “trevas medievais” inaugura o horror e o assassinato em massa. A Paris contemporânea de Descartes amontoa seus pobres e miseráveis na periferia. Aos fins de semana, protegidos pela legalidade vigente, os “homens de bem” organizam incursões por esses lugares com a finalidade de afugentá-los e mesmo eliminá-los. No caso, o racionalismo nada mais é do que cúmplice da barbárie assassina. Descartes insiste no sentido de que a razão não deve ir além do campo teórico:

Convém, entretanto, notar que de modo nenhum entendo eu que nos sirvamos de forma tão geral de duvidar, a não ser quando começamos aplicar-nos à contemplação da verdade. Pois certo é que, em tudo aquilo que respeita à orientação da nossa vida, nos achamos, muitas vezes, forçados a seguir opiniões apenas verossímeis dado que as ocasiões de agir nos negócios se escoariam quase sempre antes de nos libertarmos das dúvidas (DESCARTES, 1984, p.52). Logo, a dúvida como método serve ao conhecimento e não à prática (Moral). A axiologia derivada da vida não pode e não deve se imiscuir da ciência, e esta, por sua vez, não deve atrapalhar os homens na condução de seus negócios. De fato, diante das relações sociais que se criam na irracionalidade da produção burguesa, que gera a pobreza e o assassinato legal, o que se tem a fazer é dar de ombros, e admitir que a razão, que tudo pode, deve acalmar o passo.

Onde ficaria, então, ou melhor, para quem fica o campo não ocupado pela razão?

Este seria o terreno da razão irracional, ocupado pelo Estado Absolutista. Este, afinal, dirige os interesses da burguesia emergente e promove antiliberalismo em nome de uma classe que vê —posteriormente— - autoproclamar-se a paladina da liberdade. No âmbito epistemológico, não há como ousar colocar a razão além da “contemplação da verdade”, pois não se pode ferir os interesses de classes que o Estado Absolutista, substituindo a própria burguesia, defende. Nada melhor, para tal, que um rei com “poder divino” para acalmar as massas [...]. Por um lado ou por outro, temos a abstenção da razão no campo prático.

Descartes, num primeiro momento, separa corpo e pensamento. Entretanto, seu materialismo típico do século XVI, refletido na filosofia através de uma manipulação mecânica da natureza, o faz querer, por exemplo, encontrar a glândula pional, o ponto de ligação entre o corpo

e a alma (1988b, p.83). No plano real, o homem volta a ser, como em Platão, a união do corpo com a alma. Logo, uma união do irracional com o racional. A dúvida e outras prerrogativas da razão estão, no plano real-prático, limitadas. Para agir bem, o homem precisa conhecer a verdade, todavia, há dois tipos de certezas: uma científica, obtida pela dedução e outra que apenas serve para reger os costumes, sendo que não é do tipo de uma idéia clara e distinta. A moral deveria seguir a razão ao máximo, mas não é, de fato, possível de se cientificar.

A separação entre a ciência - reino dos juízos lógicos - e a vida prática - reino dos juízos de valor - conforma uma postura do racionalismo que, uma vez transformado em positivismo, fornece um alimento insubstituível para a Pedagogia Burguesa. Existem conhecimentos válidos e científicos que merecem fazer parte dos currículos escolares. Tais conhecimentos ganham sua validade menos por serem idéias claras e distintas, e mais porque são "neutros". Quanto menos subjetivo mais lógico, portanto, objetivo (isto, tanto para Descartes quanto para Locke). Como já tivemos oportunidade de salientar, para o positivismo o conhecimento será objetivo mais tarde, porque é "neutro". Será mais objetivo (mais "neutro") quanto menos juízo de valor tiver. A matemática, a física, a química, etc., ganham espaço na grade curricular e um status superior no ambiente escolar. As outras disciplinas ganham interesse e validade à medida que puderem se reger e construíu-se pelo método das ciências matemáticas e físicas. Mas, mesmo que o façam, sempre serão subalternizadas pelo pecado original de não virem ao mundo completamente "neutras" e "objetivas" (uma vez que o positivismo iguala objetividade com neutralidade) .

Ao contrário de Descartes, Locke não vê nos assuntos práticos e na Moral um campo à parte, em que a razão não pode entrar com suas prerrogativas:

A idéia de um ser supremo, de infinito poder, bondade e sabedoria, cuja obra nós somos, e do qual dependemos, como ainda a idéia de nós mesmos, como criaturas racionais e inteligentes, por serem tão claras em nós, ofereceriam, suponho, se bem consideradas e pesquisadas, tais fundamentos para nosso dever e regras para a ação que poderiam situar a moral entre as ciências capazes de demonstração (LOCKE, 1988, p.148).

A burguesia emergente inglesa professa o liberalismo.

As relações de produção, que na França ainda podem contemplar o desenvolvimento das forças produtivas, na Inglaterra já não servem mais. A burguesia inglesa quer o afastamento do Estado Absolutista e, nesse movimento, a destruição da ordem objetiva instituída pela

sua tutela no campo da produção e da vida prática. Todavia, diante da destruição das regras de comportamento objetivas, é preciso novas regras que, agora, não estando mais sob comando externo, se localizam na mente humana individual. Daí que cada homem, por regras de funcionamento interno da mente, pode chegar à verdade no campo da Moral. A razão objetiva cede espaço para a razão subjetiva. Mesmo a ordem objetiva, representada pelo Estado e pela Igreja, se submete à razão subjetiva. Em Locke, Estado e Igreja, acabam sendo extensões da razão instrumental subjetiva:

... o Estado é uma sociedade de homens constituída [com o fim de conservar e promover os seus bens civis] (liberdade, integridade do corpo, propriedade, etc.) e a igreja é uma sociedade livre de homens voluntariamente reunidos [para adorar publicamente a Deus da maneira que julgarem ser agradável à divindade em vista da salvação das almas] (LOCKE, 1987, p.92-94) [grifo do autor].

Locke transfere a filosofia prática para o campo científico e, com isso, parece ampliar os poderes da razão. Todavia, em Locke a razão é, antes de qualquer coisa, transformada em razão subjetiva, em mente, e suas prerrogativas são antecipadamente neutralizadas por uma teoria do conhecimento sensualista.

Em Descartes, os poderes da razão são inatos. Depois da descoberta “intuitiva” de uma primeira “idéia clara e distinta”, obtém-se o resto do conhecimento por seguras cadeias dedutivas. A burguesia inglesa liberal, mais próxima do industrialismo e do utilitarismo, produz outra explicação. Para Locke, o inatismo é um erro. De fato, há três tipos de conhecimento: o conhecimento “intuitivo”, através do qual nos conhecemos; o “demonstrativo” (raciocínio), pelo qual provamos a existência de Deus; e, enfim, o conhecimento “sensível”, pelo qual conhecemos “todas as outras coisas” (LOCKE, 1988). A sensibilidade, posta em xeque por descartes no seu combate ao realismo ingênuo dos católicos, é mais que recuperada por Locke, é eleita como a fonte efetiva do conhecimento.

No entanto, Locke não desconhece as críticas cartesianas a sensibilidade e, por esse motivo, se vê obrigado a encontrar uma definição de conhecimento e de verdade que possibilitem a sobrevivência da gnoseologia e epistemologia empiristas. E, para tal, ele se envolve em conceituações mais forma listas do que aquelas já apresentadas pelo racionalismo francês.

As sociedades dos séculos XVII e XVIII, que se desenvolvem rapidamente no sentido da industrialização, vêem o valor de troca sobrepor-

—se crescentemente ao valor de uso, institucionalizando e universalizando as relações de mercado. A formalização das relações sociais, não tarda, alcança o pensamento. As ciências positivas se desenvolvem a partir da formalização, e a gnoseologia opta por hipóteses formalistas. Não é à toa que a definição de conhecimento de Locke segue esse movimento: “o conhecimento nada mais é que a percepção da conexão e acordo, ou desacordo e rejeição, de qualquer de nossas idéias” (1988, p.135). Assim, a verdade científica e a verdade moral, que em Locke não se distinguem, estão salvas. Elas pertencem ao domínio dos juízos lógicos e não deixam de ser verdades em quaisquer circunstâncias, pois os juízos lógicos estão separados das observações contextualizadas.

O próprio Locke percebe que o liberalismo e a tolerância levados para o campo epistemológico geram problemas. Afinal, uma teoria que coloca a verdade sob o domínio de cada mente pode descambar para um perigoso e incontrolável relativismo (1988, p.160). A solução deriva dos seus postulados básicos contra o inatismo.

Em Locke, o material do pensamento são as idéias, simples e complexas. As primeiras nos vêm diretamente da experiência sensível e, encontrando a mente como um papel em branco, uma tábula rasa, imprime noções que passam a consubstancializar a própria mente. Daí que, pelo menos quanto às idéias simples, a mente está longe do erro, pois foi “formada” pelas idéias simples e com elas, ou melhor, através delas, pensa. Quanto às idéias complexas, o erro é possível, porém, aí o homem deve fazer uso da probabilidade, dos julgamentos, etc. Pois o juízo é como o conhecimento, o acordo ou desacordo entre idéias, mas, diferentemente do conhecimento, ele não se baseia em demonstrações, apenas aponta probabilidades que dependem de provas. Funda-se, então, uma teoria do erro distinta da teoria cartesiana. No racionalismo francês, o erro advém de comportamentos não harmônicos de duas faculdades do espírito: Entendimento e Vontade. Esta, muito afoita, pode atropelar o Entendimento, emitindo juízos antes que esse tenha obtido um saber claro e distinto. Locke flexibiliza essa situação, pois passa a admitir que o erro não é algo imposto ao intelecto, porém algo inerente a ele. A razão convive com o erro no seu interior, e este se dá devido à falta de provas, falta de capacidade para utilizá-las, falta de vontade de vê-las e pela medida errada de probabilidade. O rigor cartesiano é substituído pelo tateio empírico.

Da França para a Inglaterra, do século XVI para o XVIII, a burguesia, de um certo modo, substitui a pretensão de um conhecimento “desinteressado” do mundo e de harmonia entre razão subjetiva e razão objetiva por um conhecimento interessado, utilitário, porém limitado e, cada vez mais, com flancos abertos para o irracionalismo; neste caso,

a razão objetiva é destruída pela razão subjetiva.

O erro é inerente à razão e, portanto, inerente ao ensino.

Tanto a teoria do erro de Descartes quanto a de Locke informam a Pedagogia Burguesa. Numa versão racionalista, a disciplina exterior, e até mesmo a coação com violência, estão legitimadas no processo de ensino: contra a vontade, que deve ser contida para não desviar o Intelecto de seus objetivos, os recursos coarctadores perdem as rédeas. Numa versão empirista, o erro é inerente à razão e, portanto, inerente ao ensino. Uma verdade pode ir sendo construída num jogo de apostas em probabilidades e confirmações, mesmo que parcial e provisoriamente, através de provas e afins. Desta forma, o processo intelectual no ensino não tem por que, a todo custo, buscar a idéia clara e distinta, pois deve estar conformado com as limitações do conhecimento humano e, portanto, com o tateio empírico.

A pedagogia racionalista insiste na via dedutiva—demonstrativa do conhecimento. Daí a predominância de um ensino baseado em modelos (matemáticos, literários, etc.) que podem ser “apreendidos” pelos alunos à medida que refaçam a cadeia dedutiva que o modelo indica. Após uma exposição do mestre, o estudante aprende “por ele mesmo” e busca a “perfeição” no esforço de reproduzir fielmente o modelo proposto.

A pedagogia empirista entende que o conhecimento das coisas é possível pela experiência sensível e, portanto, esta experiência é o seu ponto de partida e de chegada. Aqui o concreto é palpável, ou seja, o que está perto, o que está na comunidade de vivência do aluno, etc. Os alunos devem entrar em contato físico com as coisas do mundo, absorvê-las e, então, levantar hipóteses probabilísticas que deverão gerar novas experiências. A verdade, nesse âmbito, é ilomentânea e, por isso mesmo, cada um tem a sua verdade. A tolerância se institui no âmbito escolar baseada na fórmula liberal de condução didática. O caráter precário e relativo das verdades retira do ensino a importância dos resultados da aprendizagem de conteúdos, deslocando a relevância para o processo e para a dinâmica escolar de caráter liberal-democrático. O empirismo, ao limitar a razão e as possibilidades do conhecimento humano, abre espaço para o racional (é importante para Locke deixar um campo específico e legítimo para a fé, de modo a garantir a tolerância religiosa, tão necessária para a paz aos negócios burgueses). Por isso, lhe é imanente uma pedagogia que dilua a importância dos resultados em termos de apreensão contedística das ciências em favor da educação dos costumes. Esta, por sua vez, pode assumir um caráter rígido ou se consubstanciar num itinerário cívico-democrático institucionalizado pela escola.

Mas o quadro da gênese do pensamento moderno não se resume às correntes que podemos chamar de positivistas. A absorção do historicismo de Vico pelo Pensamento Moderno surge necessariamente como um pacto conflituoso entre a burguesia emergente e as classes dominantes do ancien-regime. Não é casual que o grito conservador do historicismo venha da Itália, um país onde as forças produtivas, naquele momento histórico, não estão ainda em franco desenvolvimento e onde o pensamento mágico da Renascença (identidade mística entre sujeito e objeto) e o Escolasticismo (Deus criador e único conhecedor do Mundo) são instrumentos de Vico para o seu combate ao cartesianismo.

Locke limita a razão cartesiana; Vico aprofunda essas limitações em vários sentidos. Para Descartes, o conhecimento válido, científico, é aquele que se deixa reduzir à evidência racional; Vico, ao contrário, não invalida os conhecimentos que não se enquadram neste modelo cartesiano. Existem o *verum*, o *certum*, e o conhecimento das certezas, onde se situam as manifestações humanas como a história, a poesia, a retórica, o bom senso que rege a conduta dos homens, etc., que também possuem estatuto epistemológico válido (VICO, 1988). Tais certezas estão no campo do verossímil, que é a verdade problemática, isto é, a verdade não-infalível.

Essas conclusões derivam da doutrina de Vico sobre a natureza do conhecimento. Vico parte da distinção e antítese entre conhecimento divino e conhecimento humano. A razão pertence a Deus, sendo o homem apenas um partícipe dessa. Portanto, apenas Deus, de fato, conhece. Isso porque só é possível conhecer aquilo que se cria: o verdadeiro (*verum*) e o feito (*factum*) são convertíveis, diz Vico. O fazer divino cria um objeto real, o fazer humano cria um objeto fictício, mas isso não quer dizer total impossibilidade do conhecimento humano. Ele estará mais próximo do conhecimento divino à medida que contiver menos elementos "externos", "naturais" e mais elementos engendrados pelo próprio homem.

Locke limitou a razão, afirmando que os objetos sensíveis são, nas suas fronteiras (de tamanho, intensidade, etc.), não apreensíveis pelas faculdades sensíveis humanas. Vico coloca a razão humana limitada a conhecer apenas as suas criações. Dessa forma, mais que em Locke, as ciências da natureza não têm grande validade para Vico, dado que o homem não cria a natureza, só Deus a cria e, logo, só Ele a conhece.

O homem não pode conhecer seu próprio ser, e a metafísica racional fica ameaçada. Este, aliás, foi o erro de Descartes, diz Vico. A descoberta do cogito é consciência, e não ciência. A consciência qualquer um pode ter, mas a ciência é o conhecimento fundado em causas. E o homem não conhece as causas do seu próprio ser, porque ele não se

cria a si mesmo. O cogito cartesiano não é causa da existência, pois o eu, composto de corpo e espírito, e o pensamento não é causa do corpo.

Vico confia que, com esses pressupostos, abriu novas perspectivas para a filosofia, e que enxergou com velhos instrumentos aquilo que o progressismo não pôde ver.

Vico identifica quatro tipos de conhecimento

1) O conhecimento proporcionado pelo verum, expresso por proposições lógicas, o conhecimento “exterior” dos fatos ou realidades comuns a todos os homens - 2) o certum que cada um tem do comportamento externo de quaisquer que sejam as entidades que compõem o mundo aparente dos acontecimentos, homens e coisas; 3) o conhecimento dos modelos, princípios e verdades eternas; 4) o conhecimento “mais íntimo” ou histórico - o conhecimento per causas, que é obtido pela observação das modificações da nossa mente que nos leva, através da “imaginação compreensiva”, ao conhecimento do que os homens ou sociedade fazem (BERLIN, 1976). Os dois primeiros tipos de conhecimento são aqueles colocados pelo racionalismo-empirismo. O terceiro (dos modelos, princípios e verdades eternas) é de origem medieval. O quarto é a inovação de Vico. Baseando-se na Escolástica, ele defende o conhecimento per causas. Deus conhece o mundo por tê-lo feito e pelos motivos que somente Ele conhece. E nós não podemos conhecê-lo em seu sentido mais completo, porque não o fizemos; já o encontramos feito como um dado “natural”. Portanto, o conhecimento per causas é superior, é o “mais divino”. O romancista, por exemplo, conhece seus personagens, mas num grau que tende a diminuir se lembrarmos que sua criação contou com um dado exterior a ele, a linguagem, que não é sua criação. Quanto menos elementos externos existirem na criação, tanto mais o criador estará de posse de todas suas causas. Assim, seu conhecimento se aproximará do conhecimento divino. Segundo Vico, temos um conhecimento da álgebra e da matemática porque nós as criamos; da mesma forma, a física nos escapa porque não criamos a natureza. A história ganha estatuto epistemológico. Não que passe a ser conhecimento científico no sentido das correntes positivas, mas que, de fato, se sobrepõe aos outros conhecimentos porque diz respeito à obra dos homens. Os homens fazem a história, as instituições, etc., e por isso podem ter suas causas decifradas por eles próprios, uma vez que são os seus criadores.

Seu método, mesmo diferindo dos procedimentos racionalista e empirista, não os descarta. Vico insiste na utilização da fantasia, ou seja, o discernimento imaginativo e a reconstrução; “os homens se fazem a si mesmos” e, por isso, podem reexperimentar esses processos

na imaginação. Contra o método explicativo das correntes positivas, que apreendem o objeto “externamente” através de procedimentos empírico-rationais, eis aqui a gênese do método compreensivo. Este pretende apreender o objeto pelo seu “interior”, utilizando-se de procedimentos intuitivos da imaginação. Nesse sentido, Vico valoriza os elementos simbólicos, irracionais, os mitos, as lendas, a evolução da linguagem de cada povo, na busca de uma compreensão interna da vida cultural e dos sentimentos dos homens na origem das sociedades passadas. De fato, instaura-se aí um verdadeiro trabalho de hermenêutica.

Apenas alguém como Vico poderia incorporar ao Pensamento Moderno o conhecimento histórico, dotado de estatuto epistemológico. As correntes burguesas progressistas - o racionalismo e o empirismo - se vêem um tanto constrangidas diante de qualquer saber que, invocando a história, venha trazer à tona a gênese das relações sociais modernas. A sociedade burguesa que se cria encobre, sob o domínio da Natureza e sob os sucessos das novas invenções e da maquinaria, a barbárie da razão instrumental que alimenta o irracionalismo. Tanto os trabalhadores quanto os miseráveis e vagabundos são humanos, mesmo que, diante da nova ordem, não pareçam. Ora, diante da racionalidade irracionalista da burguesia emergente, os pecados do medievalismo estão perdoados, e Vico, efetivamente um representante “o pensamento ligado à velha ordem, se dá o direito de invocar a validade epistemológica do conhecimento histórico. O passado, por pior que tenha sido, não foi as trevas descritas no Iluminismo. Eis o que está implícito e que justifica o romantismo, embutido no motor que impulsiona a epistemologia de Vico.

O historicismo entra na composição da Pedagogia Burguesa à medida que o Pensamento Moderno caminha no sentido de uma limitação da razão e uma abertura para o irracionalismo. Tanto pelo seu desprezo romântico pelas ciências positivas e sua utilização conservadora da história como pelo seu método de perquirição, que abre espaço não só para o intuicionismo mas cede espaço para a especulação mística, o historicismo acentua o lado mais contemporâneo da Pedagogia Burguesa. Os limites da razão colocados na pedagogia empirista se transformam, na pedagogia historicista, no abandono do procedimento de perquirição científico-experimental e na adoção de procedimentos metodológicos crescentemente subjetivistas. No plano didático, dá-se o caminho do diretivismo regulado pelo coletivo liberal-democrático, para o não diretivismo, que pretende colocar o estudante liberto de guias e apto a exercer a intuição.

Pela valorização das manifestações simbólicas e não-rationais captáveis pela hermenêutica, imanente ao historicismo de Vico, a Pe-

dagogia Burguesa que se alimenta desse pensamento seleciona para o âmbito educacional todo um conjunto de assuntos e atividades que o Iluminismo diz ser próprio das “classes ociosas” (nobreza e clero). O mito, a poesia, a retórica, as diversas linguagens, as mutações na jurisprudência, etc., são aqui, no âmbito pedagógico, não apenas o objetivo da investigação do historiador historicista (o construtor da “ciência nova” de Vico), mas os instrumentos de uma atividade educacional que fomenta a imaginação, a intuição, a fantasia, pelas quais o ensino não racionalista faz com que o aluno apreenda e sinta o mundo.

A própria definição da palavra “sabedoria”, que Vico constrói a partir de seu método filológico—histórico, coloca as diretrizes e até mesmo uma axiologia para a pedagogia:

“Sabedoria” é ...

A faculdade que comanda todas as disciplinas, mediante as quais se apreendem todas as ciências e artes, que integram a humanidade [...]. A sabedoria entre os Gentios começou pela musa, que Homero define, num áureo passo de sua *Odisséia*: “ciência do bem e do mal”. Chamou—lhe, depois, “adivinhação”. Sendo que sobre sua natural proibição, pois se trata de coisa negada aos homens, deus fundou a verdadeira religião para os hebreus, da qual procede a nossa religião cristã [...]. De modo que a musa deve ter sido propriamente, em sua origem, a ciência de adivinhação dos auspícios, e constitui [...] a sabedoria vulgar de todas as nações, no contemplarem a Deus, mediante o atributo de sua providência, através da qual, a partir de divinari, a sua essência passou a chamar-se “divindade” [...]. Por isso mesmo, foi depois chamada sabedoria a dos homens notórios pela clarividência de oferecerem ao gênero humano sinais úteis, pelo que assim se chamaram os sete sábios da Grécia. Depois “sapiência” começou a atribuir-se aos homens que, para o bem das nações e dos povos, sabiamente ordena as repúblicas e as governam. Avançou ainda mais a palavra “sabedoria”, passando a dominar depois as ciências das divinas coisas naturais, ou seja, a metafísica, que por isso se chama “ciência divina” [...]. Finalmente, “sapiência”, entre os judeus e depois entre os cristãos, chamou-se a ciência das coisas eternas reveladas por Deus. Ciência essa que entre os toscanos, por seu aspecto de ciências do verdadeiro bem e do verdadeiro mal, talvez se terá chamado, com sua primitiva significação “ciência ou maestria em divindade” (VICO, 1988, pp. 174-175).

Coloca-se para a Pedagogia Burguesa um caminho que, aparentemente, estaria em oposição ao seu veio Iluminista: o conhecimento se adquire como a História mostra, pela via mística. Se para a Pedagogia Burguesa, nas suas versões racionalista e empirista, a razão foi crescen-

temente restringida, aqui, diante do historicismo, abrem-se as portas para o abandono de um projeto educacional materialista e anuncia-se a subsunção intelectual de uma classe e de um projeto pedagógico em relação às tão, aparentemente combatidas “trevas medievais”.

Bibliografia da Unidade C

Bibliografia Básica

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1986.

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

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

Bibliografia Complementar

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1982.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

DESCARTES, René. **Regras para direção do espírito**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Princípios de filosofia**. Lisboa: Guimarães Editores, 1984.

FONTANA, Hugo Antonio. **Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação I**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

VICO, Giambattista. **Princípios de uma ciência nova: acerca da natureza comum das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

Sugestões de sites para pesquisa sobre Filosofia e Filosofia da Educação

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

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

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

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

<http://www.criticanarede.com>

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

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

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

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

http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/Ing_pt/nrm_iso

<http://www.scielo.org/index.php?lang=pt>

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