

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM
PEDAGOGIA

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II

4º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Maria Paula Dallari Bucci

Carlos Eduardo Bielschowsky

Ministro do Estado da Educação
Secretária da Educação Superior
Secretário da Educação a Distância

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor Felipe Martins Muller

Chefe de Gabinete do Reitor João Manoel Espina Rossés

Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Extensão João Rodolfo Amaral Flores

Pró-Reitor de Graduação Jorge Luiz da Cunha

Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Recursos Humanos João Pillar Pacheco de Campos

Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação a Distância

Coordenadora de EaD Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso

Vice-Coordenadora de EaD Roseclea Duarte Medina

Coordenador de Pólos Roberto Cassol

Gestão Financeira José Orion Martins Ribeiro

Centro de Educação

Diretora do Centro de Educação Maria Alcione Munhóz

Coordenadora do Curso de Pedagogia Rosane Carneiro Sarturi

Coordenadora de Tutoria Andréa Forgiarini Cechin

Elaboração do Conteúdo

Professor pesquisador/conteudista Hugo Antonio Fontana

Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

Carlos Gustavo Matins Hoelzel
Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso
Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann
Silvia Helena Lovato do Nascimento
Volnei Antônio Matté
Ronaldo Glufke
André Krusser Dalmazzo
Edgardo Gustavo Fernández

Desenvolvimento da Plataforma

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

Gestão Administrativa

Ligia Motta Reis

Gestão do Design

Diana Cervo Cassol

Designer

Evandro Bertol

ETIC - Bolsistas e Colaboradores

Orientação Pedagógica

Elias Bortolotto
Fabrício Viero de Araujo
Gilse A. Morgental Falkembach
Leila Maria Araújo Santos

Revisão de Português

Andrea Ad Reginatto
Maísa Augusta Borin
Marta Azzolin
Rejane Arce Vargas
Samarlene Pilon
Silvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração

Cauã Ferreira da Silva
Evandro Bertol
Júlia Rodrigues Fabrício
Mariana Rotilli dos Santos
Natália de Souza Brondani

Diagramação

Criscia Raddatz Bolzan
Gabriel Barbieri
Leonardo Moreira Fabrin
Luiza Kessler Gama
Naieni Ferraz
Victor Schmitt Raymundo

Suporte Técnico

Adílson Heck
Ândrei Componogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	5
UNIDADE A	6
Objetivo da unidade	6
1. Introdução	6
2. O racionalismo	8
3. Empirismo	10
4. Criticismo	12
UNIDADE B	14
Objetivo da unidade	14
2. O método científico.....	15
3. O positivismo	16
4. Historicismo	18
UNIDADE C	19
Objetivo da unidade	19
1. Introdução	19
2. Ciências humanas	20
3. Filosofia da educação	21
4. Ciências da educação	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Esta disciplina organiza-se com leituras e atividades. Para o desenvolvimento das atividades são imprescindíveis: a elaboração de resenhas e sínteses; a participação qualitativa nos fóruns e chats propostos e leituras complementares nos livros indicados e *sites*.

A avaliação será contínua e terá os seguintes critérios: participação e contribuições qualitativas nos fóruns de discussão, sínteses pessoais a partir das leituras propostas, postagem das atividades das unidades conforme o cronograma estabelecido. De um total de 10 (dez) pontos, 4 (quatro) corresponderão às atividades referentes as unidades e participações nos fóruns propostos; e 6 (seis) pontos serão correspondentes a prova presencial.

Ao término da disciplina a(o) aluna(o) deverá compreender o debate travado entre empiristas e racionalistas e sua possível superação através do criticismo de Kant. Analisar a constituição da ciência moderna, problematizando a questão dos diferentes métodos e, posteriormente, a situação das Ciências Humanas no contexto do positivismo. E, também, situar o campo de produção do conhecimento sobre Educação no âmbito das ciências e dos saberes.

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

Todos os contatos (entre alunas/alunos, tutoras/tutores e com o professor) serão estabelecidos através da plataforma *moodle* no campo correspondente a mensagens.

E lembre-se: seu sucesso na Educação a Distância está diretamente ligado a disciplina de sua autonomia. Um abraço a você! Bom trabalho!

UNIDADE A

OBJETIVO DA UNIDADE

Proporcionar ao estudante a compreensão do racionalismo, do empirismo e do criticismo kantiano, como raízes da teoria do conhecimento que acabou influenciando toda a nossa pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A escola é conhecida, entre outras coisas, como o lugar onde se “passa o conhecimento”. Entretanto, caso formos nesse lugar onde “o conhecimento circula” e perguntarmos a qualquer um dos seus membros (alunos, funcionários e mesmo professores), o que é – mesmo – conhecimento, é provável que, criáramos, com honrosas exceções, grandes embaraços. Perguntas como: qual é a origem do conhecimento? Como conhecemos? O que é conhecimento? Não costumam ser respondidas com facilidade. Por que será?



Figura 1

Numa primeira vista, esse tipo de pergunta não diz respeito à nossa atividade do dia a dia da sala de aula. Teria a ver mais com “devaneios filosóficos” do que propriamente com as soluções práticas que a escola precisa tomar. Essa atitude, no entanto, pode levar a uma ausência de reflexão epistemológica fazendo com que o professor acabe (no seu pensar e no seu fazer) não ultrapassando o senso comum. Quando um professor seleciona o conteúdo que vai trabalhar, o método que vai usar, as formas com as quais vai avaliar, assim como as dificuldades que vai enfrentar com o aprendizado dos seus alunos, ele está, consciente ou inconscientemente, pressupondo *questões epistemológicas*. No segundo caso, ou seja, quando inconscientemente, ao partir de um saber não tematizado, corre o risco de

agir apenas baseado no senso comum. Ninguém parece duvidar que, do senso comum à consciência crítica do nosso fazer pedagógico, há um caminho que, entre outras coisas, traz consigo a exigência de um entendimento não superficial da questão do conhecimento.

O ato de conhecer pode ser entendido como uma relação que se estabelece entre a consciência que conhece (o sujeito cognoscente) e o objeto conhecido. O resultado desse ato de conhecer é o que chamamos de saber adquirido e acumulado pelo homem. Na escola, costumamos dar ênfase à tarefa de transmissão do conhecimento, entendido como saber acumulado em uma determinada área do conhecimento. Ficam em um segundo plano as questões relativas às formas como é construído o saber. Interessa-nos examinar aqui o ato de conhecer que tem suas questões colocadas na *teoria do conhecimento* (**EPISTEMOLOGIA**), ou seja, essa parte da filosofia que examina as relações entre o sujeito que conhece (cognoscente) e o objeto conhecido.

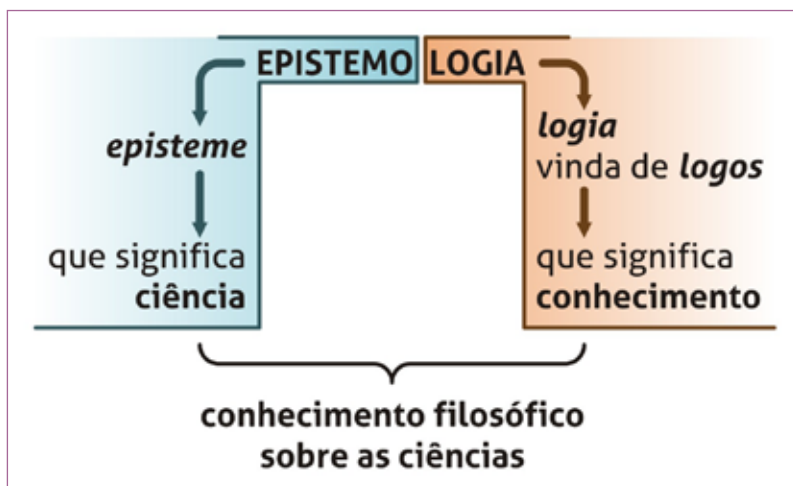


Figura 2

Mesmo que desde a Antiguidade o homem tenha se ocupado com os problemas do conhecimento é apenas na Idade Moderna (séc. XV até o séc. XVIII) que a teoria do conhecimento se constitui com seu campo próprio de investigação.

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 da fé e da revelação vigentes até então. A dúvida ofusca o dogma. Ao desenvolver um pensamento crítico, questiona a tradição da igreja e das filosofias "cristianizadas" de Platão e Aristóteles, laiciza o saber e baliza a luta contra a intolerância e os preconceitos. (FONTANA, p.20, 2005).

Esse homem moderno, com sua visão antropocêntrica, quer um resgate da condição humana em todos os seus aspectos. A preocupação em compreender o sujeito que conhece é colocada ao lado

αζ GLOSSÁRIO

A palavra **epistemologia** é composta de dois termos gregos: *episteme* que significa ciência, e *logia*, vinda de *logos*, significando conhecimento. Epistemologia, portanto, é o conhecimento filosófico sobre as ciências.

de importantes questões sobre o conhecimento. Se Galileu Galilei 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, isto é, do problema do método. A teoria do conhecimento passa a ser discutida segundo questões de *método* (que significa caminho, direção, instrumento que permite a construção do conhecimento).

Os modernos se perguntam, então, qual é a origem (a fonte) do conhecimento? E também, o que permite alguém reconhecer o verdadeiro, ou seja, qual o critério de verdade? Dessas indagações, surgirão as duas correntes que marcarão as discussões filosóficas a partir daí: o *racionalismo* e o *empirismo*. O francês René Descartes (1596) e o inglês John Locke (1632-1704), respectivamente, serão seus grandes representantes.

2. O RACIONALISMO



Figura 3

Descartes, mesmo antes de abordar o conhecimento verdadeiro, examina as causas e as formas do erro (normalmente atribuído aos preconceitos e ao senso comum). Ele localiza a origem do erro em duas atitudes que denominou de infantis: a *prevenção* e a *precipitação*. A primeira, corresponde a facilidade com a qual nosso espírito se deixa levar por opiniões e ideias alheias, sem se preocupar em verificar suas veracidades. A prevenção se cristalizaria em nós sob a forma de preconceitos. A segunda, é a facilidade e a velocidade que fazem com que nossa vontade emita juízos sobre as coisas antes de verificarmos se nossas ideias são verdadeiras ou falsas. Nesse sentido, nossa vontade "atropelaria" nosso intelecto

antes que esse chegasse a um entendimento verdadeiro. A precipitação tem origem no conhecimento sensível, na imaginação, na linguagem e na memória, segundo Descartes.

Descartes, no entanto, está convencido que é possível vencer esses efeitos desde que haja uma reforma do entendimento e das ciências. Tal reforma poderá ser feita pelo *sujeito* do conhecimento desde que ele se decida e delibere pela necessidade de encontrar fundamentos seguros para o seu saber.

Para essa empreitada, Descartes cria o seu conhecido **método da dúvida**. Ao analisar o processo através do qual a razão atinge a verdade, começa duvidando de tudo (argumentos da autoridade, afirmações do senso comum, testemunho dos sentidos, verdades deduzidas pelo raciocínio, realidade do mundo exterior e até realidade do seu próprio corpo). Ele só interrompe essa cadeia de dúvidas diante de si mesmo (do seu ser) que duvida. Se duvido, diz Descartes, penso; para em seguida acrescentar: "*Cogito, ergo sum*", ou seja, sua conhecida frase: "Penso, logo existo". A partir daí, Descartes faz o percurso em direção ao sujeito que conhece. Admite a existência de *idéias inatas*, não no sentido de que já nascemos com elas, mas como resultantes da nossa capacidade de pensar. São inatas porque são idéias da razão, independentes daquelas idéias que — estimuladas pelos sentidos — "vêm de fora". O pensamento oferece ao espírito um conjunto de regras que deverão ser obedecidas para que um conhecimento possa ser considerado verdadeiro.

A sensação, a percepção, a imaginação, a memória e a linguagem, por consubstanciarem o conhecimento sensível, para Descartes, são causas do erro e por isso devem ser afastadas como fontes de conhecimento. O conhecimento verdadeiro é somente intelectual, parte das idéias inatas e controla, através de regras, as investigações filosóficas, científicas e técnicas.

3. EMPIRISMO

Posterior a Descartes, Locke sofre influência desse pensador ao procurar investigar qual é a essência, qual a origem e qual o alcance do conhecimento humano. No entanto, critica a existência das idéias inatas cartesianas, afirmando que o homem não é mais que uma folha de papel em branco, a alma é uma *tabula rasa* (uma tábua sem inscrição). A "inscrição" (o conhecimento) sobre essa folha em branco ou essa *tabula rasa* só começa após a experiência sensível. Se houvesse idéias inatas as crianças já nasceriam com elas. Mas não é isso o que ocorre, é através da educação que elas desenvolvem a razão. Está implícita aí, uma concepção nova (para a época) de educação e da mente infantil proposta por Locke: o mestre tem papel importante ao proporcionar experiências fecundas que auxiliem a criança a fazer uso correto da razão.



Figura 4

Conforme Locke, existem duas fontes possíveis para nossas idéias: a sensação e a reflexão. A primeira, resulta da modificação ocorrida na mente através dos sentidos. A reflexão é a percepção que a alma tem daquilo que nela ocorre. Logo, a reflexão corresponde apenas à experiência interna do resultado da experiência externa produzida pela sensação. Como podemos observar, Locke não desvaloriza o trabalho da razão mas, ao contrário dos racionalistas, considera a experiência fundamental, pois o trabalho da razão será posterior a ela e também a ela subordinado.

Logo, para o empirismo, a fonte do conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas idéias da razão e controlando o trabalho da própria razão. Enquanto para o racionalismo, a fonte do conhecimento verdadeiro é a razão operando por si mesma, sem o auxílio da experiência sensível e controlando a própria experiência sensível.



Figura 5

As diferenças entre os pensamentos de Descartes e Locke, não impede a existência de um elemento comum a todos os filósofos a partir da Modernidade: tomar o entendimento humano como objeto da investigação filosófica. Como nos afirma Marilena Chauí:

Tornar o entendimento objeto para si próprio, tornar o sujeito do conhecimento objeto de conhecimento par si mesmo é a grande tarefa que a modernidade filosófica inaugura, ao desenvolver a teoria do conhecimento. Como se trata da volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se, ou do sujeito do conhecimento colocando-se como objeto para si mesmo, a teoria do conhecimento é a **reflexão filosófica**. (CHAUÍ, 1995, p. 117).

Sugerimos para um entendimento mais amplo sobre as possíveis pontes entre o racionalismo, empirismo e historicismo, o artigo "Locke, Descartes e Vico: Fundamentos da Pedagogia Burguesa" o qual será postado na plataforma. Neste artigo analiso a influência desses pensadores no que fazer pedagógico da professora/do professor até nossos dias.

4. CRITICISMO

Dentre as obras conhecidas de Immanuel Kant (1724-1804), é na sua *Crítica da razão pura* que ele desenvolve sua crítica sobre o conhecimento. Nesse sentido, seu pensamento é uma tentativa de superação das duas correntes epistemológicas anteriores, ou seja, o *racionalismo* e o *empirismo*. Com a consolidação da ciência ocorrida no século XVIII, Kant investiga a questão da natureza do conhecimento. Ele deseja saber se é possível uma “razão pura”, independentemente da experiência. Por fazer a crítica da razão, sua proposta filosófica é conhecida como *criticismo*.

O que propôs Kant? Ao invés de colocar no centro a realidade objetiva ou os objetos do conhecimento, dizendo que são racionais e que podem ser conhecidos tais como são em si mesmos, ele colocou no centro a própria razão. Interessava-lhe a seguinte questão: qual é o verdadeiro valor dos nossos conhecimentos e o que é conhecimento?. Por isso se diz que Kant colocou a razão num tribunal para julgar aquilo que pode ser conhecido legitimamente e, ao mesmo tempo, que tipo de conhecimento não tem fundamento.

Kant começa dizendo que a razão é uma estrutura vazia, uma forma pura sem conteúdos. Essa estrutura — e não os conteúdos — é que é universal, a mesma para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares. Ela é inata, ou seja, não é adquirida através da experiência. Por isso, a razão é, sob o aspecto do conhecimento, anterior à experiência. Ou, como diz o próprio Kant, a estrutura da razão é a *priori* (porque vem antes da experiência e não depende dela). No entanto, os conteúdos que a razão conhece e nos quais ela pensa, dependem da experiência. Sem a experiência a razão seria sempre vazia, inoperante. Dessa maneira, a experiência fornece a **matéria** (os conteúdos) do conhecimento para a razão e esta, por sua vez, fornece a **forma** (universal e necessária) do conhecimento. A matéria do conhecimento, por ser fornecida pela experiência, vem depois desta e por isso é, no dizer de Kant, a *posteriori*.

Complicado? Nem tanto. Tentando sintetizar o parágrafo anterior, podemos falar dos “dois enganos”. Para Kant, qual o engano dos racionalistas (inatistas)? Supor que os conteúdos ou a matéria do conhecimento são inatos. As idéias inatas não existem. E, qual o engano dos empiristas? Supor que a estrutura da razão é adquirida por experiência ou causada pela experiência. Na verdade, a experiência não é causa das idéias, mas é a ocasião para que a razão, recebendo a matéria ou conteúdo, formule as idéias.

Dessa forma, a estrutura da razão é inata e universal, enquanto os conteúdos são empíricos e podem variar no tempo e no espaço, podendo transformar-se com novas experiências ou mesmo revelarem-se falsos, graças a experiências novas.

O conhecimento racional, sem o qual não existe Filosofia nem ciência é, para Kant, a síntese que a razão realiza entre uma forma universal inata e um conteúdo particular oferecido pela experiência. Logo, o conhecimento deve constar de juízos universais, da mesma maneira que deriva da experiência sensível. É por esse motivo que ele conclui pela impossibilidade do conhecimento científico das chamadas realidades metafísicas (tais como a existência de Deus, a liberdade, a infinitude do universo ou a imortalidade da alma), uma vez que não podemos ter a experiência sensível das mesmas.

Não poderíamos encerrar essa unidade antes de lembrar que outros teóricos, além de Kant, se ocuparam na busca de uma compreensão mais elaborada desse problema, com a finalidade de superar as duas visões representadas pelo racionalismo e pelo empirismo. Entre eles, no mesmo século XVIII, Leibniz; no século XIX, Hegel e Marx; e no século XX, a questão mereceu a atenção de Husserl, o grande representante da fenomenologia. Sugerimos uma boa leitura sobre a fenomenologia que nos propõe, entre outras coisas, a importante concepção do conhecimento como um processo que nunca acaba.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

UNIDADE B

OBJETIVO DA UNIDADE

Analisar como se constitui a ciência moderna, problematizando a questão dos diferentes métodos e situando as ciências humanas no contexto do positivismo.

1. INTRODUÇÃO

Quando observamos a concepção de ciência tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, verificamos que ela é desligada das preocupações com a técnica, ou seja, é meramente especulativa. O trabalho manual era próprio dos escravos e depois dos servos. A nobreza medieval praticava o ócio, mas com a ascensão da burguesia na Idade Moderna, o prestígio decorre da capacidade de trabalho desse novo homem que surgia (o burguês).

Com o crescimento das manufaturas, o desenvolvimento do mercantilismo e de um liberalismo que engatinhava, o século XVII delineava a ascensão do capitalismo. Isso implicava numa valorização da técnica que exigia do homem moderno a busca de novos caminhos para ciência.

O antigo método, baseado quase tão somente na observação de um mundo dado por antecipação e estático, já não respondia aos anseios e às necessidades do homem moderno. Ao saber contemplativo começava a se opor um saber ativo. Não bastava “saber por saber” era necessário “saber para transformar”. O divórcio entre filosofia e ciência era previsível diante dos novos interesses. A questão da modernidade está vinculada, de maneira fundamental, também à questão da ciência. Era quase “inevitável” a criação de um novo método científico.

2. O MÉTODO CIENTÍFICO

Com a Modernidade, a ciência deixa de ser “serva da teologia”. De um saber contemplativo, começa-se a esboçar um saber ativo, como já referimos, o qual exige o testemunho dos sentidos e da experiência.

A ciência começa a se vincular à técnica ao privilegiar o método experimental, uma síntese levada a cabo por Galileu Galilei (1564–1642). Esse método se originou do encontro entre a experimentação e a matemática, da ciência com a técnica. Vejamos um pouco mais sobre essa união da ciência com a técnica.

A idéia de intervir na Natureza, de conhecê-la para dela se apropriar e tê-la sob domínio e controle, está vinculada ao nascimento da ciência moderna. A ciência, segundo a ótica moderna, não é mais apenas a contemplação da verdade, como já foi dito, mas é sobretudo o exercício do poderio do homem sobre a Natureza. Numa sociedade na qual o capitalismo está surgindo, o trabalho humano deve, mais do que nunca, ampliar sua capacidade. A modificação e a exploração da Natureza estão vinculadas à acumulação do capital. A nova ciência torna-se inseparável da técnica. Talvez, ao invés de técnica, o termo mais adequado fosse tecnologia. Como sabemos, a técnica é um conhecimento empírico o qual, graças à observação, gera um conjunto de receitas e práticas com a finalidade de agir sobre as coisas. Já a tecnologia, no entanto, é um saber teórico que se aplica praticamente. Um exemplo? Vamos lá.

Um relógio de sol é um objeto técnico que serve para marcar as horas de acordo com o movimento solar no céu. Um cronômetro, entretanto, é um objeto tecnológico. Isso porque sua construção pressupõe conhecimentos teóricos sobre as leis do movimento (leis do pêndulo) e, também, seu uso altera a percepção empírica e comum dos objetos porque serve para medir aquilo que não conseguimos através da percepção detectar. Isso significa que um objeto é tecnológico quando sua construção pressupõe um saber científico ao mesmo tempo em que seu uso interfere nos resultados das pesquisas científicas. A ciência moderna, portanto, tornou-se inseparável da tecnologia.

3. O POSITIVISMO

O francês Augusto Comte (1798–1857) foi o iniciador do positivismo. A filosofia de Comte tem seu núcleo central na ideia de que a sociedade só pode ser organizada a partir de uma completa reforma intelectual do homem. Essa nova postura seria possível ao homem em consonância com o estado das ciências de seu tempo. Daí o sistema comteano se estruturar em três aspectos básicos.

O primeiro aspecto tem como tema a filosofia da história, a qual objetiva mostrar as razões pelas quais uma certa maneira de pensar, chamada por Comte filosofia positiva ou pensamento positivo, deve nortear os homens. O segundo, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva. E o terceiro aspecto, uma sociologia que, ao determinar a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permitiria uma reforma prática das instituições.

A síntese da filosofia da história, primeiro aspecto básico do sistema de Comte, é a sua conhecida "lei dos três estados": o espírito humano e todas as ciências se desenvolvem em três fases distintas, chamadas de, respectivamente, teológica, metafísica e positiva. Na fase teológica, todos os fenômenos são explicados como sendo causados por agentes sobrenaturais. Na metafísica, a causalidade divina é substituída por forças abstratas, inerentes às próprias coisas e, portanto, capazes de, por si próprias, engendrar os fenômenos. Já a fase positiva é aquela atingida na maturidade do espírito humano.



Figura 6

Logo, a humanidade passaria por diversos estágios até alcançar o *estado positivo* (aquele da maturidade do espírito humano). Através da observação e do raciocínio, o homem pode descobrir as relações invariáveis que existem entre os fenômenos, isto é, suas leis. E isso, claro, vale para as relações sociais. O termo *positivo* designa o real,

em oposição às explicações as explicações teológicas e metafísicas do mundo. São reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados. Fica evidenciada a influência decorrente da verdadeira exaltação provocada pelo avanço da ciência moderna, capaz de virar o mundo de ponta cabeça através de uma tecnologia cada vez mais eficaz. Não é casual, a expressão de Bacon: "saber é poder".

Todo esse entusiasmo vai desaguar naquilo que conhecemos no campo da pedagogia como *cientificismo*. Nele, o único conhecimento válido é o científico. Logo, o método baseado na observação, experimentação e matematização (o método científico) é o único válido para todos os campos do conhecimento humano. Um outro aspecto dessa visão reducionista é o *determinismo* imposto pela mesma. Partindo-se do princípio de que tudo que existe tem uma causa, é possível descobrir as leis invariáveis da natureza – em outros termos, as relações necessárias de causa e efeito. O problema é que essa ideia de que na natureza não existe liberdade, porque as leis se baseiam no princípio da necessidade, se estende a uma concepção positivista do homem. O ato humano, segundo ela, não é livre, uma vez que é causado por fatores pelos quais não há escapatória, tais como a raça, o momento, o meio.

É partindo dessa concepção que Comte cria a sociologia como ciência, define-a como uma física social, adotando os modelos da biologia para explicar a sociedade como um organismo vivo. A sociologia ou física social é dividida por Comte em estática social e dinâmica social, correspondentes aos dois conceitos básicos em que ela se funda, os da ordem e progresso (lema positivista inscrito em nossa bandeira nacional). A *estática* social evidencia a relação necessária, o consenso universal, o qual existe entre as várias partes do sistema social. A *dinâmica* social, ao contrário, é a do progresso, ou seja, o desenvolvimento contínuo e gradual da humanidade.

Também a psicologia experimental surgida no século XIX, seguindo a tendência naturalista do positivismo, aplicou o método experimental voltando-se tão somente para os aspectos do comportamento que poderiam ser verificados exteriormente. Apenas mais tarde, uma corrente de teóricos chamada genericamente de humanistas, criticou o positivismo e procurou um método que garantisse a especificidade das ciências humanas.

Se para o positivismo apenas se constituía como ciência aquele campo do conhecimento que submetia aos princípios da experimentação e da matematização como já vimos, era inevitável que eles também se estendessem ao terreno das ciências humanas. Em outras palavras, as ciências humanas para tornarem-se "ciências", segundo essa ótica, teriam que adotar método semelhante aquele das ciências da natureza. Apenas assim, teriam o "rigor" e a "objetividade" exigidos pela ciência,

4. HISTORICISMO

Para os propósitos de nossos estudos, interessa-nos tão somente o período do historicismo desenvolvido a partir do final do século XIX. É nesse período que a investigação do ser humano como diferente das coisas naturais, se acentua.

Foi Dilthey, historiador e filósofo alemão que desenvolveu essa concepção. Herdeira do idealismo alemão (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), insistia na diferença entre o homem e a Natureza e entre as ciências naturais e humanas (estas, chamadas por Dilthey de ciências do espírito e da cultura). Vejamos seus princípios básicos.

Os fatos humanos são históricos, dotados de valor e de sentido, de significação e finalidade e por esses motivos, devem ser estudados com essas características que os distinguem dos fatos naturais. As ciências do espírito ou da cultura não podem e não devem usar o método da observação-experimentação. Elas devem criar o método da explicação e compreensão do sentido dos fatos humanos, encontrando a causalidade histórica que os governa.

O fato humano é histórico e temporal, surge no tempo e se transforma no tempo. Isso significa que, em cada época histórica, fatos psíquicos, sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos e técnicos possuem as mesmas causas gerais, o mesmo sentido e seguem os mesmos valores, devendo ser compreendidos, simultaneamente, como particularidades históricas ou “visões de mundo” específicas e autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral a humanidade, ou seja, de um processo causal e universal, representado pelo progresso.

Como nos lembra Marilena Chauí, o historicismo resultou em dois problemas que seus adeptos não puderam resolver:

O relativismo (numa época em que as ciências humanas buscavam a universalidade de seus conceitos e métodos) e a subordinação a uma filosofia da história (numa época em que as ciências humanas pretendiam separar-se da filosofia). (CHAUÍ, 1995, p.273).

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

UNIDADE C

OBJETIVO DA UNIDADE

Situar o campo de produção do conhecimento sobre Educação no âmbito das ciências e dos saberes.

1. INTRODUÇÃO

Parece que aqueles que se dedicam a estudar a educação concordam que ela deveria ser 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 (1993), 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).



Figura 7

Acreditamos que essas posições rígidas tomam corpo, muitas vezes, através de uma visão distorcida e/ou precária tanto na formação de professores, quanto (e até por conseqüência) 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. Nesse sentido, uma melhor compreensão das ciências humanas, das chamadas ciências da educação e da filosofia da educação poderá ter um caráter decisivo.

2. CIÊNCIAS HUMANAS

Em princípio poderíamos dizer que qualquer ciência é humana, pois resulta da atividade humana do conhecimento. Mesmo assim, a expressão ciências humanas faz referência àquelas ciências que têm o próprio ser humano como objeto. A situação de tais ciências é muito peculiar, como veremos a seguir.

Num primeiro plano, podemos situar seu campo como bastante recente. O homem como objeto científico, como vimos, é uma idéia que surgiu apenas no século XIX. Até este século cabia a Filosofia estudar tudo que dizia respeito ao ser humano.

Outro aspecto, diz respeito ao seu surgimento. Vieram posteriormente às ciências naturais e exatas, as quais já constituídas, definiam os critérios de cientificidade, de métodos e conhecimentos científicos. Para adquirirem *status* de “ciência”, ou seja, ganhar respeitabilidade científica, as ciências humanas incorporam o que aquelas ciências já haviam estabelecido. Dessa maneira, o homem é tratado como uma coisa natural, matematizável e experimentável.

Um terceiro ponto que podemos destacar, diz respeito ao surgimento das ciências humanas coincidirem com um período em que prevalecia a concepção empirista e determinista da ciência. A consequência disso, é que o objeto humano é tratado através do uso de modelos hipotético-indutivos e experimentais (empiristas), ao mesmo tempo em que se buscavam leis, causas necessárias e universais para os fenômenos humanos.

Todavia, não era possível a transposição integral e perfeita dos métodos, das teorias e das técnicas naturais para os estudos dos fatos humanos, as ciências humanas acabaram trabalhando por comparação com as ciências naturais. Isso fez com que seus resultados se tornassem contestáveis e pouco científicos. Essa situação levou muitos filósofos e cientistas a contestarem a possibilidade de ciências que tivessem o homem como objeto.

3. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Filosofia e educação são duas palavras de difícil conceito. Vamos começar pela filosofia. 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!

Alguns pensam que para filosofar precisamos apenas refletir. Mas nem sempre quando refletimos estamos fazendo filosofia, ou seja, não é qualquer reflexão que é filosófica. E, quando então, uma reflexão é filosófica? Vamos tomar emprestado aquilo que nos diz o professor Dermeval Saviani (1973) a filosofia é uma **reflexão radical, rigorosa** e de **conjunto** sobre os problemas que a realidade apresenta.

As palavras em “negrito” merecem que nos detenhamos em cada uma delas.

Começemos com a palavra reflexão, refletir. Ela é de origem latina (*reflectere*) e significa “voltar atrás”, ou seja, nossos momentos de reflexão implicam em retomarmos o significado de nossos atos e pensamentos.

E por que a reflexão filosófica é radical? É radical, no sentido de buscar 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 de conjunto), ou seja, o problema não é examinado de forma parcial como acontece com as ciências particulares (como a física, a química ou a biologia) que se dedicam a alguns aspectos da realidade.

Também educação tem um conceito difícil. Se lembrarmos a origem da palavra educar, talvez isso nos ajude. Ela tem duas vertentes: a primeira é *educare*, que significa criar, amamentar; a segunda é *educere* (também de origem latina), que significa levar para fora, tirar de, fazer sair, produzir, dar a luz, ou seja, conduzir de um estado para outro. Como se vê, a palavra educar tem um significado amplo.

Podemos pensar a educação não apenas como mera transmissão da herança cultural que herdamos, mas como um processo através do qual é possível a ruptura com o ultrapassado e a gestação do novo. A autora Maira Lúcia de Arruda Aranha, no seu livro *Filosofia da educação*, sugere o estabelecimento de alguns marcos divisórios entre educação, ensino e doutrinação, a fim de que não haja confusão entre esses conceitos. Então, educação é um conceito mais amplo o qual supõe um processo que desenvolva o homem por inteiro, ou seja, suas capacidades física, moral e intelectual. Isso significa que não visa apenas à formação de habilidades mas também a formação do caráter e da personalidade social. O ensino, por sua vez, consiste na transmissão do conhecimento; enquanto a doutrinação é uma falsa educação que não considera a liberdade do educando à medida que lhe impõe valores e conhecimentos.

A educação, é claro, está entre os problemas que a realidade apresenta à filosofia. Podemos até pensar numa ação pedagógica baseada apenas no senso comum. Porém, sem a fundamentação teórica necessária (sem os fundamentos da educação) corremos o risco de não conseguirmos superar o espontaneísmo que sempre será fator limitante da nossa ação pedagógica. Então, nos valendo outra vez do conceito de Saviani (1973, p. 69) “a filosofia da educação será a reflexão radical, rigorosa e de conjunto a respeito dos problemas que a realidade educacional apresentar”.

A partir disso, vamos fazer essa “busca amorosa do saber” como se referiam os gregos à própria filosofia?

Antes, porém, é importante dizer que essa busca não se desenvolve a partir de conceitos abstratos que já estão dados por antecedência, tais como, educação em si, valor em si ou homem em si. Não existem — por antecedência — caminhos a serem seguidos, um saber *a priori* da realidade. Os chamados fundamentos da educação partem do conhecimento vivido num contexto e, é a partir deles, que podemos fazer a crítica não apenas dos valores ultrapassados como também daqueles emergentes. A educação quando vista isoladamente (sem que consideremos os contextos histórico, econômico, político e social) contribui para que nosso sistema escolar seja obsoleto e para que nosso ensino esteja freqüentemente assolado pelas mais variadas crises. Por essas razões é também fundamental a pergunta sobre “que homem” (conceito antropológico) desejamos que nossos alunos sejam? Além da filosofia da educação, a história da educação e da pedagogia e as ciências da educação contribuem para que nosso ato educativo ultrapasse o senso comum.



Figura 8

4. CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cabe à segunda metade do século XX abrigar em âmbito mundial, uma radical transformação na pedagogia, a qual redefiniu sua identidade, deslocou seu eixo epistemológico e renovou seus limites. Podemos dizer que, de um saber “delimitado” passou-se para um saber plural e “amplo”; se até então tínhamos o primado da filosofia, este se transferiu para as ciências. Sob essa ótica, portanto, podemos falar em evolução da pedagogia no sentido de que nas construções e desconstruções dos saberes muita coisa se mantém em aberto. Isso significa — contrariando o que se possa muitas vezes imaginar — estar em consonância com aquilo que temos de mais atual em termos científicos, ou seja, a ciência como o lugar próprio do “não saber”, do provisório, do vir a ser.

A passagem da pedagogia às ciências da educação pode ser tributada não apenas a razões epistemológicas ligadas às transformações dos saberes, como também a razões histórico-sociais. Estas, vinculadas ao advento de uma sociedade que se quer mais plural, em permanente transformação, que traz a exigência da formação de homens sensivelmente diferentes em relação ao passado, capazes de enfrentar as inovações técnicas, sociais e culturais. Para tal, é necessário um novo saber pedagógico, mais problemático e aberto à própria evolução, mais empírico, mais experimental.

No que isso implica na nossa “vidinha” diária nas nossas instituições de educação? O que deve ser lembrado é que o saber pedagógico se pluralizou. Isso significa que não dá mais para pensarmos os problemas educativos na forma tradicional, a qual está ligada a um saber ao mesmo tempo pragmático e normativo, em que o predomínio (às vezes até com exclusividade) era da filosofia. Isso não significa que a filosofia da educação não continue sendo um suporte fundamental na análise dos problemas educativos, mas que eles também devem ser pensados nos saberes empíricos, nas ciências da educação.

Para colher a especificidade e a variedade dos problemas e para submetê-los a processos de análise e de intervenção que permitam soluções verificáveis, inspiradas numa lógica da experimentação e do controle científico, fazendo sair a intervenção pedagógica da condição dos bons propósitos e das ações ligadas a critérios exclusivamente pragmáticos. (CAMBI, 1999, p.598).

Claro está que esta redefinição científica da pedagogia, quando revestida de um dogmatismo tecnicista, pode e deve sofrer as mais variadas críticas. Então, nem a complexidade do pedagógico pode ser seccionada e simplificada através de análises empíricas e científicas, nem tampouco se deve privilegiar o empírico (uma vez que fazer pedagogia implica manter-se num nível crítico, de interpretação da experiência e de desconstrução dos conceitos).

Podemos dizer, então, que a pedagogia a qual nasceu através das ciências da educação caracteriza-se como diferente daquela do passado e que a sua relação com a prática se dá pelo filtro técnico-científico. No entanto, a pedagogia contemporânea continua um problema em aberto, passível de soluções diversas e a ser constantemente revisitado com todo o rigor necessário.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

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

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

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Col. Os Pensadores).

FONTANA, Hugo Antonio. **Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação I**. Santa Maria: UFSM, 2005.

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

JAEGER, Werner. Paidéia. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Col. Os Pensadores).

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os Pensadores).

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

VICO, Giambatista. **Princípios de uma nova ciência nova: acerca da natureza comum das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Col. Os Pensadores).