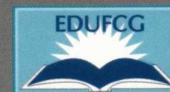


Manoel Dionizio Neto

QUESTÕES PARA A
**FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO**



Editora da Universidade Federal de Campina Grande



Questões para a
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Manoel Dionizio Neto

QUESTÕES PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Manoel Dionizio Neto



**Campina Grande - PB
EDUFCG - 2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCG

EXPEDIENTE

Prof. Thompson Fernandes Mariz
Reitor

Prof. Dr. José Edílson Amorim
Vice-Reitor

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Impressão: F&A Gráfica e Editora

Aalisson Vito Quintans Bezerra
Editoração Eletrônica/Capa

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Benedito Antonio Luciano	CEEI
Prof. Carlos Alberto Vieira de Azevedo	CTRN
Prof ^a . Consuelo Padilha Vilar	CCBS
Prof. Joaquim Cavalcante Alencar	CCJS (Sousa)
Prof. José Helder Pinheiro	CH
Prof. Onaldo Guedes Rodrigues	CSTR (Patos)
Prof. Marcelo Bezerra Grillo	CCT

D592q Dionizio Neto, Manuel

Questões para a filosofia da educação / Manuel
Dionizio Neto. 1. ed. — Campina Grande,
EDUFCG, 2010.
153 p.

ISBN 978-85-8001-019-0

1. Filosofia. 2. Educação. 3. Tempo. 4. Espaço. 5.
Território. I. Título.

CDU- 1

PARA

*Lourdes,
Sofia, Hugo e Vítor*

Gostaria de agradecer aqui a todos os que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho. Dentre estes, os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a produção, dos ensaios que compõem este livro fosse possível. De um modo especial, deixo, pois, meus agradecimentos à minha família nas pessoas de Lourdes e dos nossos filhos — Sofia, Hugo e Vítor — pela tolerância e incentivo às minhas atividades intelectuais que promoveram toda elaboração deste livro. Mas também não quero deixar de agradecer a todos os que prestigiaram com a sua presença no momento em que o conteúdo desse livro foi apresentado em forma de palestras ou de trabalhos acadêmicos. Agradeço igualmente aos que acreditaram em mim, convidando-me a colaborar com as diferentes discussões em torno das questões que agora apresento como de Filosofia da Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Questões para a Filosofia da Educação?	11
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	22
O que é Filosofia?	22
O que é Educação?	27
Educação e Pedagogia.....	29
O que é a Filosofia da Educação?	30
A educação e os valores	33
Da mitologia à filosofia.....	34
A educação: da primitividade aos primeiros professores.....	35
A Educação na Antigüidade clássica.....	36
Os primeiros filósofos	37
Bibliografia	42
A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO ..	44
Introdução	44
A concepção de educação do século XX.....	46
Conclusão.....	53
BIOÉTICA E EDUCAÇÃO	56
Bibliografia	65
A ÉTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA	66
Referências Bibliográficas:	82
EDUCAÇÃO, PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	84

Referências bibliográficas.....	96
AS ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	100
Bibliografia consultada	106
O FIM DA UNIVERSIDADE.....	107
Bibliografia	125
OS INTELLECTUAIS E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI	127
Introdução	127
“Caderno 12”	128
A formação dos Intelectuais	128
Os intelectuais e a escola	134
Trabalho e educação: da escola unitária ao princípio educativo..	137
Conclusão.....	148
Bibliografia Consultada e/ou Citada	151
SOBRE O AUTOR	152

APRESENTAÇÃO

Questões para a Filosofia da Educação?

Apresentamos aqui algumas questões que estão postas para a Filosofia da Educação. É isto que está dito no título e é isto que temos a oferecer ao leitor. Mas o que teremos que responder ao leitor, se ele perguntar pelo significado do título? Acreditamos que se faz necessária a pergunta: por que “Questões para a Filosofia da Educação?” Porque ela diz respeito ao fato de não se tratar de questões elaboradas para uma disciplina específica. A problematização que levantamos nas páginas que se seguem não toma uma ou outra direção. Esta problematização ocorreu na construção de diferentes reflexões a respeito da educação. Isto se reflete na independência dos capítulos: cada um deles elaborado sem nenhuma intenção de ser posto ao lado de outro que tratasse de questões semelhantes. Mas aconteceu. Juntam-se agora textos elaborados em momentos distintos com finalidades diferentes, mas todos voltados para a educação a partir de uma reflexão que nos coloca em meio do mundo, perguntando pelo ser humano e pelas diferentes possibilidades de sua formação.

Falamos de *formação*. É para esta que estamos nos voltando, quando alertamos para a necessidade de se perguntar pelo que significa o educar. Esta é uma das questões básicas para a Filosofia da Educação. Quando filosofamos a respeito da educação, queremos saber, antes de tudo, o que significa a educação propriamente dita. E é pela filosofia que chegamos ao entendimento de que não se pode pensar em educação sem considerar a possibilidade de formar o indivíduo. E aqui não quero restringir o termo “indivíduo” ao ser humano. Mesmo quando adestramos, estamos interferindo em um determinado tipo de comportamento para modificá-lo. Com isto, procuramos colocar o indivíduo em uma “fôrma”, isto é, queremos uma determinada formação para ele. É o que acontece quando investimos no processo de *formação* do ser humano. E, neste processo, deparamo-nos com diferentes problemáticas que nos remetem às mais diferentes reflexões no sentido de que possamos encontrar os

melhores caminhos para indicar aos que buscam uma *formação*.

De acordo com o entendimento que estamos seguindo aqui, faz todo sentido pensar na necessidade de reflexão a respeito do que seja o educar, sobretudo quando se trata de pensar no que fazer para atuar como professor ou simplesmente como *educador*. Digo “simplesmente como educador” por considerar que, sendo ou não *professor*, de algum modo somos educadores. E isso acontece muito mais quando se trata de quem atua como pai ou mãe. Os nossos pais são os nossos primeiros educadores. E não estou me referindo apenas aos pais biológicos. Os pais são, de fato, educadores, quando vistos como pais sociais, sejam eles também biológicos ou não. Isto é o mesmo que dizer que, ao entrarmos no mundo dos *homens*, inserimo-nos numa sociedade que requer de cada um de nós uma formação específica. E desta são conhecedores os que conosco se encontram e que, por isso, procuram nos colocar em uma “fôrma”, como fazemos com qualquer matéria-prima que queremos transformar em alguma coisa específica. É preciso que se ponha em uma fôrma a massa com que se faz o pão. A grande distância que nos separa dessa massa é o fato de que somos capazes de, no decorrer da vida, aceitar ou não a fôrma que os nossos pais propuseram (ou impuseram) a nós. Somos, pois, responsáveis pelos rumos que tomamos quando tomamos consciência de nós mesmos e chagamos, inclusive, ao ponto de não somente cuidar da nossa formação, mas também da formação de outrem. Assim *pensamos no significado de ser educador*. Daí a necessidade de perguntar o que seja educar. É preciso, então, fazer filosofia.

Fazemos filosofia para sabermos o que seja a educação e de tudo que a circunda. Não podemos ignorar as relações entre conhecimento e educação, assim como não devemos ignorar a necessidade de se pensar na moralidade com que pensamos a educação e na moralidade dos que queremos educados. Não há, portanto, como ignorar a ética quando nos colocamos em relação ao ato de educar. Mas uma outra coisa que está estreitamente vinculada à educação é a vida. Como pensar em algum indivíduo educado sem considerar a vida? É preciso nascer, é preciso viver para adquirir alguma educação. Vivendo, aprendemos; vivendo, ensinamos. O

ensino e a aprendizagem fundam a educação. Mas isto somente se faz possível com a vida. Daí por que se fazer necessário refletir sobre a moral a propósito da vida. Neste sentido, juntamos a ética à vida para pensarmos na moralidade. Quais as implicações que pode ter a educação para a vida? Esta questão nos remete à moral como objeto de estudo para a ética. Faz-se a partir disto uma vinculação entre ética e vida, abrindo-se assim a razão para se pensar em *bioética*. Mas, por outro lado, não faria sentido pensar em bioética sem considerar a necessidade da ética na prática educativa.

Considerando, pois, a necessidade de vincular a ética à educação, e ainda, neste sentido, a importância que tem a educação para a vida, ao mesmo tempo em que não podemos pensar a educação sem a vida, duas coisas hão de se ter em vista no momento de educar: o conhecimento e a socialização deste conhecimento. Como juntar essas duas coisas? Como pensar o conhecimento e sua socialização? Mais uma vez a Filosofia é chamada para pensar sobre isto. Fazemos filosofia, pois, quando perguntamos pelo educar, mas também filosofamos quando perguntarmos pela vida e pela sua relação com a educação. Filosofamos também quando consideramos a questão da ética como fundamental para se pensar a moralidade com que temos que lidar no processo de formação humana. E se não podemos tratar de nenhuma dessas questões sem conhecimento, também não podemos pensar o conhecimento sem reflexão, sem considerar a necessidade do pensamento voltar-se para si mesmo para perguntar pela necessidade do pensar, tendo em vista a sua razão de ser e os seus fins. Entendendo-se o que seja o conhecimento com vista aos seus fins, adentramos na necessidade de reflexão a respeito de sua expansão. Esta somente se faz notar pela socialização por que deve passar todo conhecer.

A expansão do conhecimento, que implica socialização do saber, se faz pela mediação da escola. Assim, fazer Filosofia da Educação é também considerar a necessidade de reflexão sobre a escola. O que é a escola? Qual a escola que temos? Qual escola deveríamos ter? Estas e outras tantas questões que podemos apresentar em direção à escola nos remetem à questão do ensino superior, o que

nos faz perguntar pelo ensino universitário, isto é, queremos saber mais do que representa a Universidade, por isso consideramos a necessidade de perguntar pelo seu fim. Trata-se de uma instituição, de fato, necessária? Em que sentido podemos pensar na necessidade da Universidade no mundo e no Brasil, em particular?

As questões que colocamos a respeito da escola, e que se estendem em direção à Universidade, remetem-nos também aos formadores de opinião. Estão, entre estes, os educadores em geral. Mas voltamo-nos mais especificamente para os que fazem a escola, aqueles que lidam, de uma forma ou de outra, com esta *escola*. E não queremos aqui nos limitar à escola como a conhecemos instituída. Mas a *escola* no seu amplo sentido, como meio pelo qual se faz a formação ou meio pelo qual nos inserimos na formação dos outros para mudar-lhes em termos de comportamento. Estamos pensando aqui nos que se tornaram conhecidos como *intelectuais*. E apesar de muitas reflexões já feitas por diferentes pensadores sobre o que sejam esses “intelectuais”, achamos importante ter como referência aqui as reflexões de Antonio Gramsci, filósofo italiano que muito se preocupou com a escola, implementando assim um considerável estudo sobre os intelectuais. Por que não trazer para as nossas reflexões o que esse filósofo nos disse sobre o assunto? Trata-se de aceitar o que ele disse? Como dissemos, somos capazes de aceitar ou não a formação que nos é proposta. Mas é preciso considerar as opções para que possamos fazer nossas escolhas.

Pelo que dissemos até aqui já é possível ter em vista as razões pelas quais pensamos em questões filosóficas relacionadas à educação, quando nos voltamos para o conteúdo deste livro. Mas se não foram elaboradas com a intenção de juntá-las como agora estamos fazendo, cabe dizer do que se trata cada uma das discussões que se juntam para formar um todo, quando este todo não estava previsto nessas diferentes discussões.

Os capítulos que formam este livro são, na verdade, textos que foram sendo produzidos e apresentados para atender uma necessidade específica. Assim, apesar de se vincularem uns aos outros pelas questões que abordam, são independentes entre si. E

se foram assim elaborados para questões específicas, apareceram em momentos muito distintos uns dos outros. Assim, o modo como as questões estão postas, bem como o nível de reflexão e o público para o qual parece estar direcionado cada um desses textos são diferentes.

O primeiro texto, com o qual abrimos o conteúdo do livro, foi escrito em 1993 e apresentado às alunas concluintes do Curso de Magistério para o 1º Grau, a convite da direção da escola para realizar um ciclo de palestras sobre questões de Filosofia da Educação.

Para a realização desse ciclo de palestras, comecei com o tema: "Filosofia e Educação". E introduzi a discussão com a seguinte pergunta: Qual a relação que podemos estabelecer entre a Filosofia e a Educação? Com esta questão, introduzi o conteúdo de Filosofia da Educação, começando pela exposição de um texto tratando dessa relação. Daí o texto: "Filosofia e Educação". Com ele, tratamos da relação entre conceito e termo, a partir da reflexão sobre os conceitos *filosofia* e *educação*. Aproveitamos para lembrar que, a relação entre educação e pedagogia é uma questão filosófica que colocamos quando fazemos a Filosofia da Educação. E esta questão, ao mesmo tempo que é da Filosofia da Educação, é também da Filosofia da Ciência, porque pergunta pelo que seja a Pedagogia enquanto ciência, permitindo-se discorrer sobre a relação entre ciência e filosofia.

Assim, com esse primeiro texto, foi possível levar às estudantes do Magistério a discussão filosófica em torno de diferentes questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação. Foi o caso, por exemplo, do que pudemos dizer a respeito dos valores que servem de sustentáculo ao educar, bem como da importância dos primeiros filósofos para a educação em geral, mas principalmente para o que se fez notar posteriormente como ensino institucionalizado pela escola, tendo servido de modelo para esta, o que fora realizado pelos filósofos, sendo exemplo destes Platão e Aristóteles com a Academia e o Liceu respectivamente. Mas a importância desses filósofos se fez notar pela reflexão na passagem do mito à filosofia. Por isso foi ponto de discussão a importância do aparecimento da Filosofia para a formação humana, significando assim a necessidade de se pensar

na educação a partir do momento em que se estabelecem na Grécia Antiga, uma nova forma de pensar o mundo em geral e a natureza mais especificamente.

A discussão a partir desse primeiro texto também foi base para se pensar não só na passagem do mito à filosofia, mas também nas aproximações e distâncias entre o que entendemos hoje por educação e aquilo que era considerado educação para os primeiros educadores e, principalmente, para os gregos daquela época.

Como segundo capítulo, estou apresentando um texto que foi produzido como exercício para a disciplina “Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea)”, por ocasião do meu Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – no Primeiro Semestre de 2000. Assim, com o título “A Concepção Contemporânea de Educação”, faço uma exposição panorâmica da educação contemporânea, considerando-a até o século XX, mas tomando como referencial os conceitos que foram postos para a compreensão da educação, com vistas a sociedade moderna que surgiu a partir do século XVIII. Deste modo, as contribuições de Jean-Jacques Rousseau se justam às de Adam Smith e às de Karl Marx e Friedrich Engels para dar sustentação ao que foi proposto para a educação no século XX, para os socialistas, os liberais e os progressistas. Neste sentido, encontramos com educadores como Paulo Freire ou Célestin Freinet, que juntamente com Lênin e sua esposa – Krupskaja –, podem ser postos como exemplos de filósofos que pensaram a educação para os dias de hoje, estando eles ao lado de John Dewey e Antonio Gramsci.

Assim, essa visão panorâmica de educação da época contemporânea tem por fim chamar a atenção para o que se pode fazer em direção à formação do ser humano no século em que nos encontramos. Vale aqui considerar o sentido do “contemporâneo” que eu quis colocar nesta exposição sobre a educação da época contemporânea. Penso que, nos dias de hoje, o século XX ainda está muito presente através dos que pensaram as possibilidades de um novo homem para o século XXI e os seguintes. Isto, a meu ver,

faz todo sentido quando pensamos na concepção de educação desse século XX, mesmo depois que entramos para um novo milênio.

Seria o caso de afirmar que somente esses autores aqui referidos contribuíram para o que podemos pensar como projeto educacional para a humanidade dos dias de hoje, bem como para a que virá em tempos vindouros? Não. Estamos aqui oferecendo exemplos de contribuições para isto. Queremos assim dizer que, dentre muitos que pensaram melhores dias para a humanidade a partir de um modo diferente de educar, estão estes aqui referidos, bem como outros que o leitor poderá encontrar nas páginas deste e de outros livros.

O terceiro texto, que corresponde ao segundo capítulo deste livro, foi apresentado no “I Seminário de Bioética do Estado da Paraíba”, coordenado por mim e pelo Prof. Inácio Andrade Torres, de quem partiu a iniciativa de se realizar o referido evento. A nossa preocupação com a necessidade de se refletir sobre a vida a partir das questões éticas mais pertinentes à formação dos profissionais da saúde – enfermeiros e médicos, por exemplo – nos levou a pensar também na necessidade de se convocar toda a comunidade universitária a considerar a necessidade de reflexão semelhante, por parte de todos os profissionais da educação. Com isto estávamos dizendo que a vida deve ser objeto de reflexão tanto dos que lidam com a saúde quanto dos que lidam com a educação, da mesma forma que a ética deve estar presente tanto na formação de uns quanto de outros. Desse modo, passamos a acreditar na necessidade de se propor para os cursos de formação de professores a bioética como disciplina.

Assim, com o texto “Bioética e Educação”, apresentei uma palestra para a comunidade universitária de Cajazeiras, mais especificamente para os que faziam o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal da Paraíba, reflexões sobre a moral, a ética e a vida. Com essas reflexões, procurei chamar a atenção para a necessidade da bioética como disciplina para os cursos do Centro universitário aqui referido.

Oito anos depois de apresentar a bioética como disciplina que deveria integrar os diferentes currículos dos cursos do CFP/

UFPB (Universidade Federal da Paraíba), o que ocorreu em 1997, voltei a pensar sobre a ética relacionada à educação. A discussão que começou como um dos conteúdos do Projeto de Extensão com vistas à formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos, promovido pelo NEAOP (Núcleo de Educação de Adultos e Oficina Pedagógica), núcleo de extensão universitária do CFP/UFCG (Universidade Federal de Campina Grande)¹ junto ao PROBEX-UFCG-2005, a questão da ética relacionada à educação deu origem à reflexão que foi feita como palestra para os educadores do CEPROMM (Centro de Estudo e Promoção da Mulher Marginalizada), no dia 28 de outubro de 2005, em Campinas, município do Estado de São Paulo.

Com esse texto, que aparece agora como quarto capítulo deste livro, procuramos refletir sobre a necessidade de se implementar toda atividade educativa acompanhada da ética como reflexão a respeito da moralidade com que deve cuidar todo educador do processo formativo das diferentes pessoas que lidam direta ou indiretamente com a educação, sejam elas os estudantes ou funcionários dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, a necessidade da ética na prática educativa que não se limita às salas de aula, mas que se estende a toda vida da escola, independente do nível a que ela estiver vinculada.

Em 2006, fui convidado a participar de uma “Mesa-Redonda” sobre a educação, bem como sobre o conhecimento e sua socialização, na II Semana de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da UFCG. Participei com a palestra intitulada: “Educação, Produção e Socialização de Conhecimentos”, e que agora situa-se como quarto capítulo deste livro. Com esta temática, procurei refletir junto aos participantes da

¹ Considero importante chamar a atenção dos que não sabem que a UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – originou-se do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB -, tendo ficado o CFP como Campus de Cajazeiras da nova Universidade criada com o referido desmembramento que reuniu os campi de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras em uma mesma universidade. Daí por que o CFP aparecer tanto vinculado à UFPB, antes de 2003, como à UFCG, depois deste mesmo ano.

Semana de Pedagogia e demais presentes no Auditório do CFP/UFCG sobre o conhecimento e a sua relação com a educação, considerando em relação ao mesmo a sua produção e a sua socialização.

Já o sexto e sétimo capítulos estão bem relacionados, apesar de terem sido escritos e apresentados para públicos bem distintos e para fins também muito específicos. O primeiro deles, intitulado “As Origens do Ensino Superior no Brasil”, apresentado em 2000 para a turma dos que faziam, na ocasião, a disciplina “Atividades Complementares de Teoria e Prática de Educação Superior I”, atendendo assim a solicitação do Prof. Dr. Paolo Nosella, meu Orientador, quando eu fazia o Doutorado em Educação² no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos, município do Estado São Paulo. O segundo, sob o título: “O Fim da Universidade”, apresentei no Fórum sobre a Universidade, em 1995, atendendo à solicitação da Associação dos Docentes Universitários de Cajazeiras – ADUC – Secção Sindical do ANDES-Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Tanto em um como no outro texto, trato da origem da Universidade, considerando esta origem tanto em relação ao mundo – razão pela qual me reporto à Idade Medieval – como em relação ao Brasil. Coloco, pois, em discussão a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, como primeira Universidade do Brasil. Mas, nos dois textos, penso no significado do ensino superior para o Brasil, o que surgiu nas Faculdades isoladas no século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil. Com base em dados como estes, tornou-se possível refletir sobre o significado do ensino superior para o Brasil, conforme o exposto no primeiro dos textos – sexto capítulo -, bem como no que se pode pensar do ensino superior para um Centro de Formação de Professores, como o Campus universitário de Cajazeiras, atualmente, vinculado à UFCG. Trata-se aqui do “Fim da Universidade” (sétimo capítulo). Nele considerarei a necessidade de se pensar no fim da universidade, seja ela do Brasil ou do mundo, esteja

² Ressalte-se aqui o fato de que a minha formação ao nível de Doutorado se fez em Filosofia da Educação, o que realizei no Doutorado de Educação, tendo como área de Concentração Fundamentos da Educação que reúne, entre outras, a sub-área Filosofia da Educação.

ela situada nos grandes centros urbanos ou numa cidade do interior como Cajazeiras, situada no Alto Sertão da Paraíba, tomando como referência o que nos diz Martin Heidegger a propósito do fim da Filosofia.

Por fim, temos um texto que aparece como oitavo capítulo. Este texto foi produzido para complementar uma carga horária, de forma que aparece como estudo complementar, solicitado pelo Prof. Dr. Paolo Nosella. Nele, volto-me para o pensamento de Gramsci, procurando compreender o que ele nos diz em sua obra, mas especificamente no “Caderno 12”, parte dos seus *Cadernos do Cárcere*, onde ele traz para a discussão a questão da educação e dos intelectuais. Assim, com a reflexão gramsciana, podemos considerar o que se pode dizer a mais a respeito dos que são normalmente conhecidos como formadores de opinião, principalmente dos que atuam mais diretamente com a educação através da escola. Vale a pena, pois, conferir. Pode ser, sim, um convite ao pensamento desse filósofo. Por que não buscarmos a importância das ideias desse autor para o esforço que fazemos com vistas à compreensão do mundo, sobretudo no que diz respeito à atividade dos intelectuais que atuam na educação?

Desse modo, estamos deixando ao leitor a reunião de ensaios produzidos originariamente com outros fins. Mas, querendo contribuir com a reflexão sobre algumas das questões fundamentais para a educação, apresentamos esses textos em capítulos de um livro que tem por fim convidar à reflexão sobre a educação. São questões que muito nos interessam, sejam elas consideradas como elementos de filosofia da educação ou mesmo como referências que podem ser tomadas para estudos diferenciados a respeito do significado da educação e da ética, tendo em vista o fato de que não podemos, ou pelo menos *não devemos*, separar. Mas, se aqui estamos apresentando diferentes discussões em torno da educação e de questões que estão a ela relacionadas, vale considerar também a importância que podem ter as reflexões que estamos expondo para a História da Educação. E esta História pode ser vista em dois sentidos: aquele que diz respeito à trajetória que se persegue para se compreender

os rumos que já tomou a educação, bem como o que diz respeito à História de uma reflexão, que começa em 1993, e que se estende até hoje, tendo-se sempre em vista as diferentes ideias que se tem para pensar a necessidade de uma formação humana para se fazer deste mundo, que chamamos *mundo da civilização* ou das diferentes formas de socialização, um mundo cada vez mais humano. Deixamos assim a vontade de reinterpretar este mundo, o nosso mundo, com vistas a melhores dias para a humanidade.

O que é Filosofia?

A questão que nos é proposta todas as vezes que começamos a falar de filosofia é aquela que está voltada para a definição do que seja *Filosofia*. Isso, de uma certa forma, não nos diz nada, já que é normal quereremos saber o nome do que ainda não conhecemos e que, de repente, está posto para o nosso conhecimento. Mas, talvez, comecemos a nos dar conta da complexidade da questão, quando nos voltamos para o significado do termo “filosofia”, conforme tem sido apresentado pelas mais diferentes definições que são apresentadas para responder o que ela seja. Chama-nos ainda a atenção o fato de que, muitas vezes, algumas pessoas tentam negar mesmo a existência da Filosofia sem se dar conta de que estão definindo a mesma, o que não seria possível fazer sem que recorressem a isso que dizem não existir. Com isso queremos dizer que, por mais que alguém tente fugir da Filosofia, mais próximo está dela. A Filosofia surge com a capacidade humana de compreender o mundo a partir da reflexão.

Vemos, então, que a palavra “reflexão” fora inserida na discussão a respeito da definição de *Filosofia*. Por *reflexão* entendemos todo retorno do pensamento sobre ele mesmo. Mas, o que de fato isso significa? Falamos, pois, do retomar os dados disponíveis pelo pensamento para repensar o pensado ou o que está posto para uma compreensão racional. Se partirmos do princípio de que tem um nome tudo o que está à nossa volta, compreendemos que tudo que está à nossa volta é conhecido; pode ser o conhecimento desse

* Originariamente, este texto serviu de base para uma palestra sobre Filosofia da Educação para as Concluintes do Curso de Magistério de 1º Grau do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Cajazeiras-PB), no dia 07 de agosto de 1993, quando ele foi exposto pela primeira vez, sendo agora exposto com alguma revisão, mas mantendo-se o conteúdo e o formato original. Fazem parte da revisão aqui referida *notas explicativas* que colocamos para alguns esclarecimentos que consideramos necessários, com vistas a algumas informações incompletas ou obscuras apresentadas por ocasião da exposição originária da palestra sobredita.

tudo apreendido pelo senso comum, pelo mito, pela religião, pela ciência ou pela filosofia. De qualquer forma, esse tudo que está à nossa volta é representado por coisas que são inteligíveis, isto é, coisas que se dão a conhecer. Daí a possibilidade de chegarmos a elas pelos nomes com os quais as mesmas são conhecidas. É a partir da sintonia com esses nomes que podemos nos dar conta de que tudo que está a nossa volta está posto pelo pensamento como algo que pode ser reconsiderado pela razão humana. Nesse sentido, estamos falando de reflexão com que fazemos o filosofar sobre a realidade que nos circunda.

Esse raciocínio que acabamos de apresentar trouxe algumas palavras que precisam ser conhecidas um pouco mais, mesmo que isso pareça desnecessário. Temos, por exemplo, a palavra “nome”. Ficou dito que as coisas que nos circundam têm *nomes*. O que isso significa? Queremos dizer com isso que as coisas têm seus *conceitos*. É para esses conceitos que se volta a Filosofia enquanto reflexão sobre a realidade cognoscível. Essa realidade cognoscível nada mais é que as *coisas* que se dão a conhecer. Assim, antes de procurarmos saber o que seja *senso comum*, por exemplo, é necessário que saibamos o que seja *coisa*.

Heidegger, um filósofo alemão do século XX, certa vez refletiu sobre o que seja a *coisa* e compreendeu que a resposta está na pergunta filosófica. Perguntar sobre o que seja a coisa, portanto, significa indagar sobre a realidade que somente é desvelada pelo filosofar. Essa realidade é aquela que conhecemos por conceitos que, portanto, está para ser repensada no momento em que se dá a reflexão.⁴

Depois dessa consideração a respeito da coisa é que procuramos nos situar a partir do que seja *senso comum*. Este diz respeito a todo

⁴ É importante salientar aqui o que dissemos anteriormente a respeito da *realidade como coisas*. É possível pensar a realidade como um conjunto de *coisas*, mas é bom lembrar que cada uma das coisas desse conjunto, quando vista separadamente, é também uma realidade. Portanto, podemos identificar a realidade como coisa, isto é, aquilo que é cognoscível, que está para ser conhecido, sendo por isso objeto de reflexão.

conhecimento que dispensa uma reflexão, ou seja, é o conhecimento que temos da realidade sem a necessidade do *refletir*. Por exemplo: para que eu conheça o que seja uma mesa ou uma cadeira, não preciso refletir; nunca fiz um esforço intelectual para saber o que são essas *coisas*. No momento em que pego uma caneta e escrevo alguma *coisa*, nem questiono sobre o material que estou usando para escrever. Mas, no entanto, não deixo de saber que estou manuseando coisas, o que me permite afirmar que o nosso primeiro conhecimento das *coisas* é um conhecimento vulgar que adquirimos pelo *senso comum*.

Certamente vocês perceberam que a palavra *coisa* está sendo repetida com frequência. Isso recoloca a discussão sobre a *coisa* como algo que está posto para a reflexão; daí a compreensão de que sempre que falamos, falamos de alguma coisa e, portanto, o nosso refletir terá necessariamente de se voltar para as coisas que nos circundam para compreendê-las a partir dos seus *conceitos*, sendo estes representados pelos nomes que já aparecem no *senso comum*.

De acordo com o que dissemos acima, vemos que a Filosofia transcende o senso comum; isso significa que, ao invés de conhecermos as coisas que nos circundam sem o uso da razão, como se dá no conhecimento vulgar, reconsideramos o conhecido para reconhecê-lo. Assim fazendo, estamos refletindo sobre a realidade em que estamos inseridos. É isso que permite Caio Prado Júnior (filósofo brasileiro, que morreu em novembro de 1990) afirmar que *Filosofia é o Conhecimento do conhecimento*. O conhecimento que aparece aqui como sendo objeto do *Conhecimento* é, na verdade, o universo de conceitos que temos das coisas que queremos reconhecer. Nisto está presente também a relação entre *Filosofia e Ciência*. O conhecimento científico é tanto coisa que está posta para a reflexão quanto o é o conhecimento vulgar ou religioso. A respeito deste último queremos apenas afirmar que se trata do conhecimento que se adquire a partir da *fé* e que passa por uma reflexão que se distingue da reflexão filosófica; falamos, pois, da reflexão teológica que se realiza a partir do momento em que se busca a compreensão da revelação divina pelo reconhecimento da fé. Para chegarmos ao *Conhecimento do conhecimento* de que fala Caio Prado Júnior, nos orientamos pela razão

que aponta para os conceitos sem que para isso se faça necessária a *fé*, mas, pelo contrário, a própria fé passa à condição de objeto de reflexão, ou seja, algo que deve estar posto para o repensar humano ao nível da compreensão racional.

Vemos assim que a definição de filosofia nos leva a uma discussão que não termina com uma resposta pronta, como acontece quando procuramos definir uma ciência. Nisto podemos ver duas questões que se colocam para a compreensão do que seja a Filosofia. Em um primeiro momento, afirmamos que a resposta para o que é filosofia não se dá de uma forma direta, isto é, pronta e acabada; em outro momento, dizemos que isso aconteceria se procurássemos definir uma ciência. Daí, então, perguntamos pelo que entendemos sobre o *pronto e acabado* e pelo que significa essa referência à *ciência*.

As respostas que podemos apresentar para as indagações acima dizem que, por um lado, as definições de filosofia são as mais variadas possíveis, sendo que todas apontam para uma *reflexão*, mas que não respondem com a exatidão da ciência o que seja filosofia; por outro lado, já no momento de definir a Filosofia e a Ciência, nos damos conta de que se trata de duas formas distintas de saber, não podendo uma ser compreendida como sendo a outra. Porém isso não significa que dentre as definições de filosofia não estejam aquelas que afirmam ser a Filosofia também uma ciência. Sabemos, no entanto, que as definições que nos colocam diante da Filosofia como uma ciência têm uma base aristotélico-tomista, uma vez que Aristóteles, bem como Santo Tomás de Aquino, que se orientou pelo seu pensamento, entendeu como Ciência tudo que se fizesse como conhecimento racional. Neste sentido, não há distinção entre filosofia e ciência, mesmo que a primeira seja posta como a Ciência maior.

Com relação a todas as definições de filosofia, poderíamos afirmar que, de uma certa forma, todas elas parecem não nos satisfazer; daí por que não queremos nos guiar por nenhuma delas, mas apenas tomar todas como referencial. Bertrand Russell, por exemplo, afirma ser a Filosofia uma terna de ninguém, uma vez que, de um lado, temos o conhecimento científico, que é racional,

e do outro, o conhecimento teológico. Aproxima-se da Ciência por ser um conhecimento racional e aproxima-se da Teologia por tratar de questões que estão fora do alcance da Ciência. Todavia, afasta-se da Ciência por não recorrer à experiência e nem se realizar nos laboratórios, significando ainda que prescinde tanto do cálculo quanto da experimentação. Afasta-se, no entanto, da Teologia por não buscar o seu conhecimento na revelação, mas na razão, seguindo métodos de raciocínio e, portanto, obedecendo à logicidade da razão.⁵ Será, então, que assim apresentando a Filosofia já é o bastante para sabermos o que ela é? Será que é possível encontrarmos nas diferentes definições algo que possa ser tomado como ponto comum entre as mesmas, permitindo-nos assim uma resposta para o que seja filosofia?

Em vários momentos dessa nossa discussão encontramos a referência à *reflexão*. Para compreendermos então o que de fato seja a Filosofia, entendemos que seja necessário situá-la a partir do que seja *reflexão*. Se retomarmos o começo da nossa conversa, vamos encontrar a *reflexão* como sendo um retorno ao já posto para o conhecimento para ser reconhecido, ou seja, para ser novamente analisado no sentido de que se torne possível uma abrangência maior do conhecer em relação aos dados que são reconsiderados no processo cognitivo. Assim sendo, a *reflexão* aparece como uma busca incansável da verdade. Foi isso que permitiu aos gregos a afirmação de que a Filosofia é a busca do saber, não sendo ela mesma a sabedoria. É daí que vem a sua significação etimológica, onde encontramos o encontro de dois termos gregos (*FILO* + *SOFLA*), significando respectivamente: *amor* e *sabedoria*. Com outras palavras, etimologicamente, segundo os gregos, *Filosofia* quer dizer *amor à sabedoria*.

Certamente, já não nos satisfaz afirmar como os gregos que a Filosofia é o amor à sabedoria. Tanto não satisfaz que, como

⁵ Essa forma de compreensão da Filosofia por parte de Bertrand Russell encontra-se na sua *História da Filosofia Ocidental*, quando ele a define como “Terra de Ninguém”. (Cf. RUSSELL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. Tradução Breno Silveira. 3. ed. São Paulo: CODIL, 1969, 345 p. (obras Escolhidas, Série 1ª/Filosofia; 23). Tradução de: History of Western Philosophy, p. XI).

acabamos de ver, há muitas definições para o que seja filosofia. Isso significa que por *amor à sabedoria* entendemos toda busca de conhecimento, seja este filosófico ou não. Ou seja, o sentido etimológico do conceito *filosofia* não nos satisfaz por ser muito vago. Assim sendo, preferimos pensar a *Filosofia* como sendo, antes de tudo, *reflexão*. Mas é preciso que entendamos essa *reflexão* distinta daquela que é própria da Teologia. A *reflexão filosófica* é uma *reflexão crítica e radical*. Daí podermos agora afirmar que a *Filosofia* é uma *reflexão* que parte da *crítica*, isto é, da compreensão da realidade considerando a relação de valores, para ir às raízes dos problemas, ou seja, vai profundamente ao âmago da realidade para conhecê-la. Isso faz dela uma *reflexão* que se caracteriza por sua criticidade e radicalidade. Mas, além de ser *crítica e radical*, ela é também *universalizadora*, ou seja, a *Filosofia* é a visão de conjunto da realidade. Assim sendo, podemos caracterizar a *Filosofia* pela *reflexão crítica, a radicalidade e universalidade* do conhecimento. De uma forma ou de outra, todas as definições de filosofia apresentam-na com essas características.

O que é Educação?

Se temos o propósito de apresentar aqui uma discussão a respeito do que sejam *filosofia e educação*, acreditamos que agora já podemos passar da definição de filosofia para a definição de educação.

Da mesma forma que procuramos saber o que é *filosofia* queremos saber o que é *educação*. Numa resposta direta, diríamos que a *Educação* é o ato de *educar*. Mas sabemos que esta resposta não nos vai satisfazer, uma vez que queremos saber o que seja *Educar*. Se recorrermos a um Dicionário, vamos encontrar que, antes de tudo, *educar* é “Promover (no educando) o desenvolvimento harmônico de sua capacidade física, intelectual e moral”; em um segundo momento, é “Receber educação; instruir-se”.⁶ Partindo desta definição de *educar*, o mesmo Dicionário nos fala de “Ação ou efeito de educar(-se)”, de “Desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades

⁶LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário*. 9. ed. São Paulo: Scipione, (s/d), p. 198.

humanas”, bem como “Bons modos; cortesia; polidez”, como sendo definições para a *Educação*.⁷ Depois de uma consulta ao Dicionário ainda fica um certo vazio no conceito de *Educação*. O vazio de que falamos diz respeito à distância entre o conceito e a experiência, onde, de fato, vamos encontrar a formação dos indivíduos que vai se fazendo durante toda sua vida. Assim sendo, a Educação fica melhor compreendida quando consultamos, não o Dicionário, mas a experiência, para sabermos que a mesma é, antes de tudo, um processo que se prolonga durante toda existência. Sendo a formação manifestada nos nossos atos, podemos afirmar que a “cortesia” e a “polidez” de que fala o Dicionário refletem um pouco do que está posto na formação de alguém.

Entendendo assim a *Educação*, é possível compreender que há um significado maior no ato de educar do que naquele que simplesmente diz respeito à atitude de alguém em relação a outro que tem em vista a instrução ou mesmo a “harmonia física, intelectual e moral”, uma vez que, no ato de educar, perpassa a ideologia. Isso significa que o ato de educar pode significar não só aquilo que é apresentado pelo Dicionário, mas também o despertar para a consciência crítica, bem como pode ser a ideologização mediada pelas informações que formam. Assim sendo, por Educação não devemos nos contentar simplesmente com o que está em nível de instrução, mas compreendermos como algo além do que fica visto no ABC da tradicional alfabetização. É sabendo que necessitamos de algo mais além do saber juntar dois mais dois, que nos damos conta de que a educação não se faz com discurso, mas com a experiência. Uma coisa é dizer como educar um filho, outra é educá-lo. O mesmo seja dito em relação à *Educação* em geral.⁸

⁷ Id., *Ibid.*, p. 198.

⁸ É preciso não confundir aqui *discurso* com *teoria*. Por discurso entendemos, no sentido posto nesta exposição, os tradicionais conselhos endereçados aos educandos, bem como todas as informações que se impõem como conteúdos que devem ser assimilados e decorados por quem se “educa”. Não é, pois, com o repasse de conhecimento de um indivíduo a outro que se efetiva o ato de educar.

Educação e Pedagogia

A educação, sendo vista como processo, passa a ser compreendida também como aquilo que acompanha a vida de todos nós. Seria o caso então de falar na impossibilidade de ser pensar alguém sem educação. Todos nós, de uma forma ou de outra, aprendemos alguma coisa e continuamos aprendendo durante toda vida. Mesmo as pessoas com retardamento mental acabam aprendendo. Todavia, aprender significa adequar o comportamento a uma determinada situação ou realidade. Isso significa que a aprendizagem implica em mudança do comportamento. No momento em que consideramos a necessidade do ser humano viver em sociedade, ou seja, quando compreendemos a necessidade humana de socialização, certificamos-nos de que é preciso nos orientar a partir do conhecimento da experiência humana, seja ela nossa contemporânea ou de um passado longínquo. Aqui entra a necessidade da informação que deverá ser compreendida e não apenas assimilada. Para isso se fazem necessárias as técnicas que possibilitem o acesso a essa informação e à sua crítica. Os métodos com que serão ou deverão ser aplicadas essas técnicas são conseqüências do estudo científico do processo educacional, onde se fazem presentes a análise do comportamento humano a partir da compreensão da relação dos homens entre si e com a comunidade como um todo.

Essas considerações em torno do que gravita sobre a *Educação* têm por fim situar o significado da *Pedagogia* em relação ao *ato de educar*. Só podemos entender a Pedagogia como sendo a doutrina ou teoria que dá embasamento teórico ao ensino a partir de uma compreensão científica da realidade educacional. Isso é o mesmo que dizer que a *Pedagogia* é, na verdade, a *Ciência da Educação*. Considerando-se o fato de que para toda ciência há um objeto de estudo, já que por ciência se entende a teoria ou estudo sobre algo, a *Educação* fica vista assim como sendo o objeto de estudo da *Pedagogia*. Cabe, no entanto, considerar a necessidade de compreender esse objeto de estudo como sendo a *praxis* do ser humano que aparece nas relações dos

homens entre si e deles com a natureza.

Talvez a compreensão do que seja a *Pedagogia* se torne mais clara, se enfatizarmos a distinção entre *educação* e *ensino*. Se em um primeiro momento nos parece ser uma mesma coisa, basta definirmos cada uma dessas coisas para compreendermos que são coisas distintas. Quando nos referimos à *Educação*, estamos nos referindo à formação que vai se fazendo à proporção em que vivemos. Mas, quando nos referimos ao *Ensino*, estamos nos referindo à orientação que se dá para uma determinada formação. Isso significa que, ao ensinarmos, estamos conduzindo o educando para um fim específico, isto é, estamos orientando o indivíduo para uma determinada formação. Aqui, certamente, entra a ideologia no processo educacional. E isso acontece tanto de uma forma sistemática quanto assistemática.

É possível ensinarmos alguém mesmo sem nos darmos conta de que o fazemos. Junto com o ensino está o *ato de educar*. Todo ato de educar, como bem disse Paulo Freire, é *ato político*. Melhor entendemos isso quando nos damos conta de que sempre estamos em uma determinada posição no processo educacional: a escolha dos fins para a Educação passa por uma postura ideológica que reflete a nossa postura política. Assim sendo, junto com a *Pedagogia* vai sempre um compromisso político-ideológico que define os rumos da *Educação*.

O que é a Filosofia da Educação?

Se até aqui tivemos a oportunidade de pensar sobre os conceitos de *Filosofia*, *Educação* e *Pedagogia*, podemos agora pensar sobre o conceito de *Filosofia da Educação*. Em um primeiro momento, basta considerar as definições de *filosofia* e de *educação*, para que se torne possível a compreensão sobre o que seja *filosofia da educação*.

Retomando o raciocínio anterior, compreendemos a *Educação*

Como um processo que conduz a formação do indivíduo em sociedade. Quando falamos aqui de indivíduo, estamos falando do ser humano que tem uma capacidade de transformar a natureza com o seu trabalho, graças a sua capacidade de pensar. O ser humano muda frequentemente de comportamento. Isso só é possível pela *práxis* social em que ele está inserido. Daí a compreensão da *Educação* como *práxis*, onde se dá a mudança do comportamento no processo de formação de cada um. Quando pensamos as possibilidades dessa mudança, considerando os aspectos necessários que deverão ser alterados pelas técnicas educacionais, estamos nos voltando para a teorização que responde pelo processo educacional que se faz mediante ao ensino. Aqui entra o pensamento, mas não o que chamamos de *reflexão*. Esta surge no momento em que repensamos o processo educacional; a prática pedagógica poderá ou não vir acompanhada dessa *reflexão*. A partir do momento que colocamos a *reflexão* junto aos fundamentos da *Educação*, deixamos de fazer simplesmente um exercício pedagógico para passarmos a tratar da questão educacional de uma forma *filosófica*.

Moacir Gadotti, procurando explicitar o significado da *Filosofia da Educação*, faz a seguinte observação:

A filosofia da educação não estabelece métodos ou técnicas de educação; não visa fornecer os meios de educação. Ela se ocupa ainda menos da análise do comportamento ou de relações entre pais e filhos. Seu objetivo não é a pedagogia nem a sociologia ou a psicologia da criança ou do adulto. A filosofia, como reflexão radical sobre todos os domínios da existência humana, coloca, primeiro, no que concerne a educação, estas questões fundamentais: o homem necessita ser educado? Pode ser educado? O que é a educação? A educação pode ser instrumento de libertação do homem? Finalmente, a educação não é nociva e perigosa ou é ela o meio arrancado aos deuses para permitir ao homem o ato de existir?⁹

⁹GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 176 p. (Coleção Educação e comunicação). Tradução de: *L'education contre l'education*. p. 31.

Temos aqui uma forma bastante elucidativa para falar da *Filosofia da Educação*. Moacir Gadotti, a propósito do que significa refletir sobre a educação, acaba nos apresentando uma distinção clara do que é *filosofia e educação*, ao mesmo tempo em que nos leva a compreender a distinção entre *filosofia e ciência*. Cabe à *Filosofia* não a análise dos fatos, mas a busca da fundamentação da realidade. No caso da *Educação*, busca as verdadeiras raízes da realidade educacional. E, como o próprio Gadotti nos diz, em um outro momento, as raízes da *Educação* não são outra coisa senão o *homem*. É, portanto, para esse homem que a *Filosofia* terá que se voltar para que se torne possível uma reflexão sobre a práxis educativa. Refletindo, pois, sobre o ser humano é que deverá interrogar sobre a necessidade da educação e a sua possibilidade. Assim sendo, necessário se faz refletir a respeito do que pode significar a educação para o homem. *Será que educar não significa alienar?* Ou, ao contrário, não poderemos tomar a *educação* como instrumento de libertação humana? É a partir de questões como essas que fazemos o filosofar sobre o processo educacional.

A reflexão sobre essas “questões fundamentais”, como nos mostra Gadotti, nos permite buscar o significado ideológico que está presente no ato de educar. Somos nós educadores e educandos, mesmo no momento em que assumimos a responsabilidade em relação ao ensino como professores. Em qualquer situação em que estivermos, seremos capazes de refletir sobre os aspectos políticos da educação. Isso significa que, ao contrário do pedagogo, não é preciso recorrer aos dados empíricos da educação para refletir sobre o processo educacional. Apenas atentamos para os valores que orientam a *praxis educativa*.

A educação e os valores

Aqui entramos numa discussão bastante complexa: a discussão sobre os valores. Em todos os momentos da nossa vida estamos nos voltando para os valores; vivemos em meio aos valores. Todavia, por mais que façamos o exercício da valoração, ainda não é o bastante para definirmos o que seja de fato o valor. Mesmo assim, sempre nos orientamos por valores; daí termos a nossa formação alicerçada pelos mesmos. Isso significa que, no momento em que conduzimos a nossa educação para um determinado fim, estamos fazendo uma seleção de valores dentro de uma hierarquia valorativa. É nesse momento que damos prioridade a essa ou àquela ideologia. Assim sendo, nisso vemos duas coisas: primeiro, é preciso considerar o fato de que nos orientamos por valores no processo educativo; segundo, os valores que orientam o nosso processo educacional dão embasamento a uma postura política que reflete uma ideologia.

Considerando essa presença dos *valores* na *Educação*, damos conta de que é preciso refletir sobre o processo educacional, pois somente assim saberemos qual a sua orientação pedagógica. Se a práxis humana está impregnada de valores, necessário se faz questioná-la para, daí, pensar também numa orientação pedagógica. Com isso entendemos que, no antes e no depois do ato educativo, faz-se necessário o filosofar sobre a educação. É, pois, este filosofar que nos vai dizer alguma coisa sobre o destino do processo educativo e sobre as possibilidades de mudá-lo. Jamais pensaremos em mudar a nossa realidade educacional, se não refletirmos sobre os valores que orientam a educação. Fazer isso é fazer a filosofia da educação, conforme falávamos anteriormente. Mas, como o ser humano chegou a compreender a necessidade de filosofar? Isso só compreenderemos quando passarmos a considerar os fatos que tiraram o homem do sono mitológico para a vigília da razão.

Da mitologia à filosofia

Quando nos referimos ao *sono mitológico*, estamos nos referindo ao costume dos primitivos de se orientarem pelos mitos para compreenderem melhor a realidade. Essa orientação mitológica prescindia do uso da razão e de tudo que diz respeito à experimentação, à lógica e ao cálculo¹⁰. Todo conhecimento se fazia a partir do concreto, onde mais valia a simbologia da natureza do que a abstração que nos conduz, hoje, a uma lei da ciência. Chega um momento, portanto, que já não satisfaz o ser humano orientar-se no seu dia-a-dia pelos ensinamentos dos mitos. A necessidade de melhor compreender a natureza e os fenômenos ainda não compreendidos levaram o homem a se dá conta de que era preciso raciocinar, buscando nos princípios da razão uma resposta para o *cosmos*, isto é, para o universo. É aqui que entra na história humana o conhecimento racional, substituindo, pois, o conhecimento mitológico.

A passagem da mitologia para o conhecimento racional só foi possível pelo filosofar. Este, voltado para a compreensão dos fenômenos naturais, possibilitou a busca do conhecimento da realidade a partir dos conceitos, sejam estes procurados na experiência *a posteriori* através da sistemática da lógica e do cálculo, ou mesmo vistos pela lógica da razão humana, mesmo prescindindo da experimentação, onde aparece o *conhecer a priori*. Chegamos, pois, à *Filosofia* e à *Ciência*. Mas não estando ainda devidamente evidenciados os elementos formadores do conhecimento científico, o homem saiu da *Mitologia* para fazer *Filosofia*.

¹⁰ Quando pensamos na experimentação, na lógica e no cálculo, reportamo-nos ao que se concebe, hoje, como experimentação como fonte de conhecimento. O mesmo seja dito em relação à lógica e ao cálculo. Mas, na verdade, não se negava a importância da experiência, sendo esta o que estava exposto através das narrativas que, por sua vez, tinham sua própria *lógica*: o encadeamento de fatos, conforme se entendesse pela coerência necessária entre causas e consequência dos feitos dos deuses e dos homens. Assim, ao se falar de *mitologia*, fala-se, sim, de uma lógica que, certamente, obedecia ao cálculo que se fizesse necessário segundo os costumes e não os princípios.

A educação: da primitividade aos primeiros professores

A escola não é o único meio pelo qual a educação chega às pessoas. A prova disso está na cultura primitiva, onde a formação se dá informalmente. Isso significa que, mesmo não havendo escola, o chamado povo “primitivo” teve sua educação.

Como seria, então, uma educação sem escola? A resposta a esta questão encontramos em nossa família, onde percebemos que, mesmo antes de ir à escola, a criança passa por um processo educacional. Assim sendo, na família, bem como na Igreja e nas ruas, acontece a educação. Aprendemos não só com os professores, mas com os nossos pais, com os nossos amigos, etc. Sempre acabamos nos formando a partir dos ensinamentos que encontramos nos mais diversos lugares em que nos encontramos.

O que acabamos de falar sobre a possibilidade de uma aprendizagem sem a escola nos coloca diante da compreensão do que fora a educação dos primitivos. Para aqueles povos, o mais importante era assimilar a experiência das gerações passadas, de forma que a nova geração chegasse, de fato, a imitar o comportamento dos mais velhos. Isso significa que, em um primeiro momento, a educação primitiva se fazia de uma forma inconsciente, quando as crianças procuravam imitar o comportamento dos adultos, procurando reproduzir a vida destes através das suas brincadeiras. Porém essa imitação passava a um plano consciente quando o indivíduo chegava à adolescência. Aqui, já não temos a criança que procura imitar os adultos em suas brincadeiras, mas o adolescente que vai, aos poucos, aprendendo a exercer as funções dos adultos através da imitação. Como exemplo disso, podemos citar o caso da pesca, da caça, etc. Temos, neste caso, a consciência da necessidade da imitação.

Ao lado da imitação, aparecia a iniciação como um valor educativo. Isso significa que os povos primitivos passavam por uma cerimônia de imitação, onde passavam a introjetar os valores de ordem *moral, político-social e religiosa*. Para que isso se cumprisse, passavam os adolescentes pela experiência das mutilações, que lhes

permitted aprender a suportar a dor, bem como pela experiência da exposição ao tempo e à falta de alimentação, para que aprendessem a tolerar as circunstâncias difíceis.

A iniciação colocava também os adolescentes numa posição de subserviência em relação aos dirigentes para que aprendessem a obedecer e reverenciar os mais velhos. Nisto estava a aprendizagem relativa ao serviço aos idosos, bem como do suprimento às necessidades da família. Era essa aprendizagem que dava o sentido *político e religioso* à sociedade primitiva.

Por último, havia o sentido *religioso* que se fazia pelo culto ao *totem*, isto é, ao antepassado mítico da tribo representado por um vegetal ou animal.

Essa prestação de culto ao *totem* levavam os primitivos a uma educação que se orientava também pelo *animismo*. Era o que acontecia quando acreditava que a alma estava presente em tudo. Era preciso, pois, aprender como apaziguar o mundo dos espíritos.

Em todo esse processo educativo, aparecia alguém para ensinar. Daí podermos afirmar que os primeiros professores eram os chefes de família que tinham a responsabilidade de orientar a criança e o adolescente para o ajustamento ao meio físico e social, o que se tornava possível pela aquisição da experiência das gerações passadas. Mas chega a um momento em que, não se dando por satisfeito por essa orientação ou por não haver tanta disponibilidade dos mais velhos para conduzir a formação das crianças, essa responsabilidade fora entregue aos sacerdotes. Estes, portanto, ficaram na história como sendo os primeiros professores profissionais da humanidade.

A Educação na Antigüidade Clássica

Para melhor compreendermos os passos dados pela humanidade no sentido de sistematizar a sua educação, seria necessário refletir também sobre a *educação oriental*. Não queremos aqui nos estender sobre a mesma por conta da necessidade de resumirmos os fatos que nos permitirão compreender o significado da educação no mundo de hoje. Mas, tendo em vista a influência que tem sobre a nossa cultura,

a cultura greco-romana, queremos nos voltar, sobretudo, para o que foi a educação no mundo grego.

Para situarmos a discussão sobre a formação da cultura ocidental, é interessante observar que a educação grega começa por um caminho inverso ao que encontramos na educação oriental. Esta teve o cuidado de conservar e reproduzir o passado, suprimindo a individualidade dos indivíduos. Na Grécia Antiga, aconteceu o contrário: houve a preocupação com o espaço para o desenvolvimento individual. Surgiu, então, aí, o conceito de *educação liberal*. O referencial para essa educação era o homem livre. Assim sendo, todo cuidado seria necessário para garantir o desenvolvimento físico e mental de cada um. Estava posto em questão o uso da *liberdade* que deveria ser evidenciada pelo grego.

Vale chamar a atenção para o fato de que essa preocupação com o desenvolvimento do indivíduo se destacou de duas formas na Grécia. Em um desses casos, temos a educação de Esparta, onde toda atenção estava voltada para a preparação do guerreiro, isto é, a educação estava voltada para a formação militar; em outro caso, temos Atenas com a sua preocupação com a cidadania. Ou seja, em Atenas, a educação esteve voltada para a formação do cidadão, que era o homem livre. Tanto em um como no outro caso, a sistematização da educação começou, na Grécia, com Homero, passando por Licurgo e Sólon, indo ter seu florescimento com os grandes filósofos: *Sócrates*, *Platão* e *Aristóteles*. Mas, para que a *Filosofia* chegasse a esse patamar, teve que percorrer toda uma trajetória, onde tiveram uma participação decisiva para a racionalidade os filósofos que antecederam *Sócrates*: os chamados *pré-socráticos*.

Os primeiros filósofos

Os primeiros filósofos surgiram quando a mitologia não satisfazia os anseios humanos em relação à busca da verdade sobre os fenômenos naturais. Os homens mais compenetrados na busca de uma explicação para a realidade em que estavam inseridos deram-se conta da necessidade de buscar essa verdade não na concretude

das coisas, mas na abstração da razão. Estava assim lançada a decisão de substituir a mitologia pela racionalidade humana.

Caminhando em direção ao conhecimento racional da realidade, surgiram as primeiras indagações que se caracterizaram como filosóficas na Jônia, uma colônia da Grécia que ficava localizada na Ásia Meridional. Segundo Aristóteles, o primeiro a fazer indagações dessa natureza foi Tales de Mileto. Chamamos a atenção para o fato de que esse *Mileto* do nome de Tales correspondia, na verdade, à cidade natal do referido filósofo, situada na Jônia.

Esse fato registrado pelos historiadores do pensamento filosófico nos leva a saber que os primeiros filósofos, que surgiram em Mileto, formaram a primeira Escola de Filosofia de que temos conhecimento.¹¹ Esta, por sua vez, tornou-se conhecida como *Escola Jônica* ou *Escola de Mileto*. Resta-nos saber agora quais foram as ideias dos filósofos dessa Escola, que nos chegaram através dos historiadores da Filosofia e dos fragmentos do que eles escreveram, sendo Aristóteles, o primeiro destes historiadores.

Para encontrar uma explicação para o Universo, esses primeiros filósofos tiveram a preocupação de perguntar pelo princípio primeiro de todas as coisas, que, em grego, era entendido como a *arché*. Assim sendo, Tales, depois de muita reflexão sobre o mundo por ele conhecido, entendeu que essa *arché* deveria ser procurada na própria natureza e que, nesta, dentre todos os seus elementos, somente a *água* poderia responder a essa indagação sobre o *Cosmos*.

Depois de Tales de Mileto, temos conhecimento de um discípulo seu chamado Anaximandro. Este, também da cidade de Mileto, pertencendo, portanto, à mesma Escola, compreendeu que, ao contrário do que havia afirmado o Mestre, o princípio de todas as coisas, ou seja, a *arché*, deveria ser algo infinito e absolutamente indeterminado e, portanto, ilimitado. Daí afirmou que esse princípio primeiro era o *ápeiron*.

¹¹ Mas não pensemos que se trata aqui de uma escola nos moldes daquelas que surgiram posteriormente com Platão e Aristóteles, ou mesmo com Isócrates, ateniense que foi aluno dos sofistas e que chegou a se encontrar com Sócrates. Refiro-me à Academia e ao Liceu, ou mesmo à escola de retórica, fundada por Isócrates para fazer concorrência com a Academia de Platão.

Anaximandro teve como discípulo Anaxímenes que, mesmo concordando com o Mestre que a substância primordial da natureza teria que ser algo ilimitado, retomou a compreensão de Tales, entendendo que deveria ser determinada e finita, mesmo que essa substância não fosse a *água*. Assim sendo, concluiu Anaxímenes de Mileto que a *arché* era o *ar*.

Estavam assim lançados os primeiros passos para a compreensão do *Cosmos*, agora, de uma forma racional. Mas a investigação não parou com a *Escola Jônica*. Daí surgiram outras Escolas, cada uma procurando uma melhor forma de compreender a natureza. Dentre essas Escolas temos conhecimento da *Escola Pitagórica*, fundada por Pitágoras. Os pitagóricos voltaram-se para a unicidade e a multiplicidade das coisas, onde viram, conforme, os ensinamentos de Pitágoras, todas as coisas sendo representadas por números. O número *um* seria a origem do todo, pois dele temos o múltiplo. Mas também os pitagóricos procuraram uma explicação mística para a realidade humana, buscando uma fundamentação no *Orfismo*, religião que tinha por base o culto a Dionísio, um dos deuses da mitologia grega. Tendo por base essa fundamentação mística, compreendiam que o espírito retorna, depois da morte, sempre em um outro corpo, mesmo que este seja de um outro animal, o que fazia com que fossem vegetarianos, para evitar que alguém fosse alimentado com a carne de uma pessoa querida.

Outra Escola filosófica que floresceu no período pré-socrático foi a que ficou conhecida como *Escola Eleática*, nome esse atribuído por ter como berço Eléia, uma outra cidade grega. O representante maior dessa Escola foi Parmênides. Para esse há somente dois caminhos a percorrermos: a *razão* e a *opinião*. O primeiro nos conduzirá à verdade, ao passo em que o segundo nos indica o caminho da ilusão da nossa sensibilidade. O caminho da razão nos coloca em face do *Ser, que é. O não-Ser não é. O Ser é porque nunca foi e nem será*. Assim sendo, o *Ser* é único, estável, móvel, eterno e finito.

Tomando por base o pensamento de Parmênides, alguns discípulos, como Zenão de Eléia, procuraram negar a possibilidade do movimento. Zenão, recorrendo a uma série de argumentos para

negar essa possibilidade de movimento, afirmou, por exemplo, o seguinte: não é possível o deslocamento de alguém do ponto A para o ponto B, uma vez que, para chegar a B, há de percorrer a metade do percurso entre A e B. O mesmo ocorrerá se tentar percorrer essa metade, porque restará uma outra metade a percorrer, de forma que haverá sempre uma metade a ser percorrida.

Outra grande discussão foi gerada por conta dos princípios apresentados por uma outra Escola da Jônia: referimo-nos aqui à *Escola anti-Eleática*. Esta teve como berço, Éfeso, e seu fundador fora Heráclito. Para este – contemporâneo de Parmênides –, tudo é processo; tudo está numa permanente mudança. Assim sendo, segundo ele, ninguém entra duas vezes no mesmo rio. Assim como são as águas do rio, é também toda realidade que conhecemos, inclusive a humana. Entendeu, portanto, Heráclito, que há apenas o *logos* que tudo governa, sendo o fogo a origem de todo o Cosmos.¹²

Esse *fogo*, que aqui aparece em seu sentido simbólico dando origem a todo *Cosmos*, tem por fim indicar o fluxo de todas as coisas. Com isto, Heráclito está nos dizendo que tudo flui como o fogo, que se acende e se apaga numa justa medida, dando origem a todas as coisas – por isso falar do *cosmos* oriundo do fogo –, de forma que tudo surge do fogo, nele também se dissipando como se tudo fosse proveniente das cinzas ou que nestas tudo se diluísse em movimento contínuo.

Juntamente com essa questão do movimento (*tudo é processo*), encontramos, ainda no pensamento de Heráclito, a afirmação dos contrários como responsáveis pela formação de todas as coisas, inclusive do movimento; ele observava que, para cada coisa, existe um contrário: para o quente, o frio; para o seco, o úmido; para o dia, a noite, etc. Tudo se faz numa relação de contrários em uma permanente mudança.

¹² Ressalte-se aqui a importância do *fogo* para o pensamento de Heráclito. Pensando a realidade como fluxo contínuo, ele entendeu ser o fogo o elemento da natureza que mais se identificava com esse fluxo. Daí a afirmação de que todo o *Cosmos* se originava do fogo, sendo este o símbolo com que se pode identificar toda mudança. Neste sentido, a *arché*, procurada pelos primeiros filósofos, fora compreendida como fogo pelo pensamento de Heráclito.

Uma das tentativas que encontramos entre os pré-socráticos para resolver essa polêmica que ficou estabelecida entre Parmênides e Heráclito diz respeito à interpretação da natureza feita por Demócrito. Leucipo de Mileto já havia definido a natureza como partículas em movimento no vazio do não-ser. Demócrito de Abdera entendeu, então, que se tratava de *átomos: partículas não divisíveis* que se agregando e se desagregando davam origem a todas as coisas, estando elas situadas no vácuo: *o eterno vazio*.

Esse período pré-socrático terminou com os *sofistas* que apareceram com a proposta de inovação a respeito da busca da verdade que, para eles, era apenas relativa. A discussão filosófica deixou, então, a natureza para voltar-se para o homem e a sua forma de organizar-se em sociedade, tendo por base a moralidade. Sobre esses indivíduos conhecidos por sofistas voltaremos a falar quando procurarmos situar a educação em relação às diferentes visões de mundo.¹³

(Cajazeiras, 4 de Agosto de 1993¹⁴)

¹³ Acrescenta-se aqui o fato de que esses indivíduos que se tornaram conhecidos como *sofistas* foram também os primeiros professores, conforme entendemos hoje: aqueles que dependem de uma remuneração para sobreviver, sendo esta remuneração a compensação pelos serviços prestados em direção à educação, isto é, trata-se daquilo que se recebe pelo ensino.

¹⁴ Referimo-nos aqui à data em que fora escrito o referido texto para ser apresentado três dias após como palestra às concluintes do Magistério, conforme informamos em **Nota** anterior.

Bibliografia

ARRUDA, Maria Lúcia de. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989. 214 p.

BOCHENSKI, J. M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. Tradução por Alfredo Simon. 6. ed. São Paulo: E.P.U., 1977. 120 p. Tradução de: Wege zum philosophischen Denken.

BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 5. ed. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Editora Globo, 1980. 122 p.

_____. (Org.). *Os filósofos pré-socráticos*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1977. 128 p.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 176 p. (Coleção Educação e comunicação). Tradução de: L'education contre l'education.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário*. 9. ed. São Paulo: Scipione, (s/d).

OLIVEIRA, Admardo Serafim de, CARNIELLI, Adwalter Antonio, SOARES, Agostinho José et al. *Introdução ao pensamento filosófico*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985. 216 p.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. *Fragments, doxografia e comentários*. Tradução por José Cavalcante de Souza, Anna Lia Amaral de Almeida Prado, Ísis Lana Borges, Maria Conceição Martins Cavalcante, Roberto Francisco Kuhnen, Rubens Rodrigues Torres Filho, Carlos Ribeiro de Moura, Ernildo Stein, Arnildo Devegili, Paulo Francisco Flor, Wilson Regis. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 256 p. (Coleção Os pensadores, 15).

PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1990. 182 p.

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985. 264 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. *O que é filosofia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 108 p. (Coleção Primeiros Passos, 37).

RUSSELL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. Tradução Breno Silveira. 3. ed. São Paulo: CODIL, 1969, 345 p. (obras Escolhidas, Série 1ª/Filosofia; 23). Tradução de: History of Western Philosophy

SCIACCA, Michele Federico. *História da filosofia: Antigüidade e Idade Média*. Tradução por Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. 260 p. v. I. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

_____. *História da filosofia: do Humanismo a Kant*. Tradução por Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. 212 p. v. II. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

_____. *História da filosofia: do século XIX aos nossos dias*. Tradução por Luís Washington Vita. 3. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1967. v. III, 324 p. Tradução de: La filosofia nel sou sviluppo storico.

TELES, Antônio Xavier. *Introdução ao estudo de filosofia*. 23. ed. São Paulo: Ática, 1985. 200 p.

A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO ^{15*}

Introdução

A industrialização que surge no século XIX, com a entrada das máquinas nas fábricas, marca, por um lado, o avanço da ciência tecnológica, por outro, a suplantação de um modelo de produção com as suas correspondentes relações de trabalho. O artesão dos séculos passados, bem como os chefes de oficina ou de corporação, dá lugar (ou transforma-se) em operário. A manufatura é substituída pelos produtos industrializados. Acentua-se a divisão social do trabalho dentro das fábricas.

As poucas palavras acima refletem as mudanças no mundo do trabalho que, por sua vez, exigem novas atitudes diante da escola e da educação. Assim, podemos falar dos anseios dos proponentes da Revolução Francesa, acompanhada pela Revolução Industrial que se opera a partir da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, como ideário educacional que busca a comunhão entre estatalidade, gratuidade, laicidade, ciência e técnica, desembocando-se assim na universalidade da instrução e na conseqüente renovação da cultura, bem como da assunção do trabalho. Ou seja: fez-se necessário perguntar por uma nova forma de educar, considerando-se as exigências apresentadas pela inserção social do indivíduo no mundo do trabalho.

As mudanças no e do mundo do trabalho e da produção geraram lutas pedagógicas que culminaram em disputas tanto ao nível do político quanto do religioso, tendo cada um de sua parte a preocupação com os rumos da educação. De que forma melhor deveria ser instruído o indivíduo, para a consolidação da democracia e do capitalismo? Esta preocupação levou o debate das ideias pedagógicas à universalização da escola laica, pública, estatal, fundamental, para todos e de qualidade. E a questão da qualidade

^{15*} Apresentado originalmente como Exercício de Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), ministrada pelo Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr., no Primeiro Semestre de 2000 (Doutorado em Educação da UFSCar)

ficou em aberto, permitindo diferentes entendimentos para o que pudesse significar a *qualidade da escola* a ser universalizada. Estava, pois, aberto o espaço para ser ocupado por outras ideias, tendo em vista a possibilidade de onilateralidade do homem como consequência do processo educacional, como uma forma de resgate do ideário grego que já aparecera com Homero, conforme podemos ver em sua *Ilíada*: a confluência no indivíduo da preparação para o bem falar e bem fazer.

Queremos aqui chamar a atenção para a contribuição de Robert Owen, sem deixarmos de considerar as ideias consideradas utópicas de Saint-Simon e Fourier. E certamente não podemos esquecer o que Adam Smith já havia apresentado em sua *Riquezas das nações*, para a educação, como negação de tudo proposto pelos jesuítas. Mas aqui queremos ressaltar a efervescência das ideias socialistas que vão encontrar em Owen a defesa da formação integral do homem, indo esta do aspecto intelectual ao físico e moral. Queria ele recuperar a dignidade dos homens e das mulheres, bem como da sua cultura, que, de uma certa forma, haviam perdido com a divisão social do trabalho. À crítica a esta divisão do trabalho, apresenta seu programa pedagógico visando às correções possíveis dos efeitos desumanizantes, verificados na indústria.

À parte tudo que possa ter de ilusório nessa proposta de educação de Owen, uma vez que acreditava na possibilidade de uma mudança da sociedade somente com um sistema de instrução que se fizesse junto a um exame da realidade social, foi possível considerá-lo como responsável pela mais iluminada utopia educacional da primeira metade do século XIX.

Dessa proposta de Owen, podemos passar ao pensamento de Karl Marx, onde vamos encontrar o que poderíamos chamar de aprofundamento das ideias de instrução, que culminem com a formação onilateral do homem. Estas vão ser retomadas por outros, no século XX, o que ficou muito bem expresso no pensamento de Lênin e de sua companheira, Krupskaja. As tentativas de levar à prática essas ideias com o socialismo implantado na URSS não teria sido possível sem o cruzamento das ideias socialistas com as liberais

e democráticas. Assim, queremos aqui enfatizar o cruzamento dessas ideias, que podemos verificar no que Lênin e, sobretudo, Krupskaja buscaram em filósofos como John Dewey, que pode ser considerado o expoente maior da escola progressista norte-americana.

A concepção de educação do século XX

Saímos do século XIX, em que se deram as conquistas dos ideais da burguesia revolucionária, representada pelos burgueses democratas, tendo havido a implantação da instrução com vistas aos interesses da industrialização pró-capitalista. Tivemos assim o apogeu do que ficou conhecido como *Liberalismo*, seja este visto tanto como *econômico* quanto como *político*. O primeiro, fundamentado na livre iniciativa por parte dos capitalistas, através do livre investimento na produção, tendo em vista a livre concorrência representada pelo mercado livre. O segundo dizia respeito à democracia como o contraposto das *formas Absolutas de governo*.

A expressão maior desse momento áureo do *Liberalismo* do século XIX estava justamente na consolidação e no desenvolvimento do capitalismo, sustentado pela relação *capital x trabalho*, geradora da mais-valia absoluta que culminou na superprodução do final do referido século. O mundo capitalista se viu imerso numa infinidade de crises, forçando os ingleses a buscarem uma saída numa nova forma de colonização das nações periféricas, buscando-se assim mercados produtores de matéria prima, o que pôde ser visto como uma corrida para um sistema neocolonialista.

A aurora do século XX teve, então, como pano de fundo, mudanças nas relações capitalistas de produção, geradas pelas crises cíclicas do capitalismo. Isso pôde ser verificado a partir da fusão entre capitalismo industrial e capitalismo comercial, bem como na concentração e centralização do capital nas mãos de poucos, implicando assim o monopólio do capital. Some-se isso à tentativa de regulamentação do mercado, bem como o surgimento das novas tecnologias no mudo da produção.

A propósito dessas novas tecnologias, vale ressaltar as

inovações nas áreas da física, com a descoberta da energia elétrica, e da química, com a descoberta da borracha, o que fez da Alemanha uma potência fabulosa. Daí a necessidade da neocolonização dos países periféricos, conforme dissemos anteriormente, o que passa a significar a possibilidade de resolução para a crise decorrente da superprodução capitalista.

Nesta superprodução encontramos a contradição interna do capitalismo. Este, como já havia observado Marx, não produz para o consumo, isto é, simplesmente para atender às necessidades básicas de consumo da população, mas, sim, com vistas no *lucro*. O que importa é a acumulação de capital, o que se torna possível mediante a mais-valia absoluta. Mas esta não se torna possível sem a circulação da produção posta no mercado para o consumo. Como consequência da produção maior que a capacidade de consumo por parte da população, há o desemprego, sem haver falta de trabalho; redução da produção, sem que para isso haja redução da necessidade de consumo; máquinas paradas, sem que para isso tenha havido menos necessidade de produção. Estabelece-se, pois, uma crise, com recessão, desemprego e necessidade de trabalho, o que é contraditório, uma vez que a superprodução não elimina a necessidade de consumo que caminha juntamente com a fome e a miséria de muitos ou até mesmo da maioria.

Ao lado da crise com que o capitalismo entra no século XX, estava a formação de uma classe social que foi cada vez mais ganhando força com o desenvolvimento do capitalismo. Trata-se do proletariado fabril que, por sua vez, fora também tomando cada vez mais consciência da necessidade de lutar em defesa dos seus direitos. Aqui vale chamar a atenção para as ideias socialistas de Marx que passaram a servir de base para as reivindicações e organização da classe trabalhadora nos países mais industrializados (Inglaterra, França e Alemanha, por exemplo).

As ideias de Marx, na verdade, representaram a passagem do que ficou conhecido como socialismo utópico para o que fora apresentado por Karl Marx e Friedrich Engels como socialismo científico. Este, que passou a ser conhecido também como socialismo

marxista, ao contrário do socialismo utópico, fora, ao mesmo tempo, antagonista e herdeiro da tradição burguesa e, por isso mesmo, assumiu todas as conquistas da burguesia, tanto ao nível das ideias quanto da prática, referentes à instrução: universalidade, laicidade, gratuidade, estatalidade e renovação cultural, bem como assunção da temática do trabalho, ao lado da compreensão dos aspectos literários, moral, físico, intelectual, industrial e cívico.

Seguindo a trilha de Marx, Lênin parte para a construção de uma “Escola do Zero”, indo buscar, no liberalismo-burguês, elementos da Renovação da Escola norte-americana de responsabilidade de John Dewey. É o que ocorre a partir do advento do Socialismo com a Revolução Russa, liderada pelo próprio Lênin. Cabe-nos, então, voltarmos agora para o pensamento de Dewey, para pensarmos na possibilidade da prática da concepção de educação formada pelo encontro das ideias socialistas com as ideias liberais da burguesia.

Com Dewey estabelece-se uma crítica às formas de educar que não levam em consideração a interação entre as crianças e as ideias e valores sociais apresentados pela experiência dos adultos. A adequação do processo educativo somente poderá se fazer por essa interação.

Não se trata de desprezar a experiência da criança, por considerá-la afastada da do adulto, da mesma forma que não cabe confiar demasiadamente nas qualidades infantis, sem considerar a experiência da criança, ao ponto de poder classificá-las para uma determinada direção que seja compatível com as potencialidades dela. É preciso evitar os extremos. A essência da teoria educativa consiste na concepção das relações entre os elementos fundamentais do processo educativo, tendo, de um lado, a criança, e, do outro, a experiência do adulto. Essa concepção, segundo Dewey, tende a tornar fácil, livre e completa a interação entre esses elementos.

É preciso considerar o fato de que não se trata de um sistema de fatos e de leis o mundo da criança. Este, ao contrário, é constituído pelas pessoas e pelos interesses pessoais. Por assim ser, o mundo infantil tem a unidade e a integridade da própria vida da criança. Isso significa que ela vive em um mundo, onde tudo é contato pessoal.

Entra em seu mundo aquilo que interessa diretamente o seu bem-estar, dificilmente entrando em sua experiência qualquer coisa que não diga respeito a isso que assim lhe interessa.

Vemos assim que, para Dewey, é preciso pensar no processo de educação a partir do mundo da criança, o que permite a adequação entre o programa da escola e a experiência dela. Somente assim se faz possível pensar naquelas ideias e valores adquiridos pela experiência do adulto que podem (ou devem) ser levados ao mundo infantil, buscando-se assim uma interação entre os distintos elementos educativos.

Assim, segundo Dewey, não se trata de fixar a atenção da escola no programa, dando importância às matérias e ignorando a experiência própria da criança. Por outro lado, não se trata também de, simplesmente, tomar a criança como ponto de partida, anulando diante dela suas ideias e valores, isto é, sua experiência de adulto. Tomando-se como ideal o crescimento e o desenvolvimento da criança, pelos quais possa ser feito o julgamento do processo educativo, faz-se necessário pôr-se acima das matérias de estudo a personalidade e o caráter dela, tendo-se em vista a necessidade de desenvolvimento de suas capacidades e não simplesmente a acumulação de conhecimentos. Isto não acontecerá se não houver uma interação entre as diferentes experiências, como abertura para o encontro de dois mundos: o *infantil* e o *adulto*. Por este encontro se chegará também à importância *dessas matérias de estudo e dos conhecimentos que possa adquirir*, segundo a conveniência dos mesmos em relação às qualidades da criança que sejam contempladas pelo programa.

É preciso, portanto, que sejam repugnados pelo bom senso os extremos dos pontos de vista tanto da “velha” quanto da “nova educação”, que tomam de forma isolada a experiência de uns ou de outros. Em razão desses extremos, ou se acredita na impossibilidade de escolha, optando-se pela disciplina, direção e controle, ficando toda importância na preparação adequada do conteúdo das aulas e na competência do mestre, ou se deixa a criança entre a própria atividade, como se ela fosse autossuficiente para buscar aquilo que seja mais adequado aos seus interesses, sem considerar a diversidade

de interesses que permeiam as suas atividades.

Considerando-se, por outro lado, a interação entre os elementos fundamentais do processo educativo, conforme o exposto, é possível pensar na preparação do indivíduo para as mudanças de ordem econômica e social, uma vez que, segundo Dewey, far-se-ão como evolução de um estado de coisas que vai se construindo mediante à interação dos homens, a partir das suas próprias experiências.

É nesta concepção de educação que Lênin busca elementos para a construção de uma proposta educacional para o Estado soviético. Trata-se aqui de considerar a importância que cada um vê na experiência dos que se educam numa interação com a experiência dos que se propõem educar. Nisto foi posta a possibilidade de unificação da arte do falar com a arte do fazer, proposta pelos gregos e separada pela tradição cristã, quando parte dos homens ficaram com a palavra e outros com a ação; uns, representando a Igreja, outros, o Estado.

Mas a concepção de educação que vai se formando pelo encontro das ideias liberais com as socialistas, conforme vemos nesta tentativa de conciliação, por parte de Lênin e de sua companheira, Krupskaja, respalda-se nas ideias de Bertrand Russell, filósofo inglês, que considerou a necessidade de ser reposta pelo cruzamento das premissas liberais e socialistas, o antigo tema da pedagogia, fundado na concepção de liberdade de Rousseau, com vistas à “educação negativa”, bem como na necessidade de uma educação rigorosa cobrada pelos hábitos sociais, possibilitando-se assim a conciliação entre o indivíduo e o cidadão.

Cabe-nos também chamar a atenção para o fato de ter servido de “pano de fundo” para a concepção de educação contemporânea a “guerra fria” que se formara a partir da formação do bloco socialista, que se tornou possível pelo advento da Revolução Russa de 1917. Podemos assim falar dos conflitos ideológicos e das guerras internacionalizadas e localizadas que fizeram o século XX, compreendido por Eric Hobsbawm como a “Era dos Extremos”, que se estendeu da Revolução soviética à queda do “Muro de Berlim”, em 1989. É em meio a esses conflitos, permeados por constantes

crises do sistema capitalista, que a Psicologia e a Psicanálise dão sua colaboração para novas formas de pensar a educação e a escola. Ressaltamos, pois, neste sentido, os pensamentos de Skinner e Piaget.

Por um lado, a busca de uma nova forma de pensar sobre o homem, considerando-o em seu sentido mais extrínseco, quando posto como objeto de análise o seu comportamento experimental. Veio assim consolidar a teoria behaviorista, iniciada no início do século XX, por Pavlov, na Rússia. Trata-se, pois, da psicologia como ciência do comportamento, que põe em evidência as características físicas e biológicas como elementos básicos para a compreensão do ser humano, estando este inserido na contingência do ambiente. A cultura, que se forma a partir do ambiente em que o homem se insere, é responsável por uma série de atitudes que definem o que seja o comportamento humano em meio a estímulos e respostas às contingências, tendo em vista o fato de que estas são geradas pelo processo de construção do ambiente.

Por outro lado, temos Jean Piaget que, ao invés de definir o homem a partir do físico e do biológico, como o fez Skinner, trata-o como sendo, ao mesmo tempo, biológico, psicológico e sociológico. Os aspectos culturais levados em consideração na análise do comportamento, que se formam em meio às contingências, são substituídos pelos de caráter social, tendo-se, neste sentido, a consideração a respeito do comportamento dos homens que se forma a partir das relações sociais das classes antagônicas que estão em constante conflito. Assim, não é um ambiente cultural que influencia o homem, como afirma Skinner, mas um ambiente social. No processo de apreensão do conhecimento, dá-se a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento sociocêntrico. É o que ocorre da ação prática ao pensamento operatório, passando neste ínterim pelo pensamento egocêntrico.

Piaget reconhece a contribuição de pensadores como August Comte e Durkheim, para a formulação do seu pensamento, tendo o primeiro deles contribuído com a sua lei dos três estados, convertida na teoria da consciência coletiva pelo segundo. Mas foram mesmos

os conceitos de infraestrutura técnica e superestrutura ideológica, de Karl Marx, tendo-se em vista os desequilíbrios e os conflitos de classes, que melhor serviram-lhe. Isto se tornou possível, porque Marx, além de concordar com Comte e Durkheim quanto ao caráter sociocêntrico das ideologias, avança no sentido de reunir às técnicas as ciências, fornecendo assim um instrumento crítico para descobrir o elemento sociocêntrico no que há de mais refinado no pensamento metafísico contemporâneo.

É possível voltarmos agora ao cruzamento das premissas liberais e socialistas a que nos referíamos, para dizer que essas psicologias clássicas do século XX, de uma certa forma, estiveram presentes nas defesas dos interesses socialistas e burgueses, durante toda “guerra fria”. O exemplo bem claro disto está na utilização feita do behaviorismo tanto pelos liberais-burgueses norte-americanos, por exemplo, como também pelos soviéticos. E neste encontro de opostos em uma concepção da educação, encontramos com Antonio Gramsci, que parte da crítica da Escola italiana das primeiras décadas do século XX para pensar numa escola unitária, que garantisse a onilateralidade pela fusão do saber e do fazer no trabalho. Aqui temos a experiência norte-americana com o taylorismo e o fordismo, como referencial para se pensar a instrução no processo de industrialização do mundo capitalista. Visava assim Gramsci a construção do homem novo a partir do americanismo e do fordismo, com a universalização da escola unitária, como uma forma de suplantar a aristocracia agrária do sul da Itália, que, em aliança com a burguesia do norte italiano, dificultava o crescimento do operariado fabril. A este, sim, seria confiada a revolução.

O século XX finda com a explosão do neoliberalismo, que tem seu berço, na década de 1940, como uma tentativa de resposta ao nazi-facismo e ao socialismo da URSS. Mas somente na década de 1980, toma fôlego com Milton Friedman, sobretudo com o seu livro *Capitalismo e liberdade*. Trata-se agora de fortalecimento do mercado e da redução do Estado, convertendo-se a escola em uma empresa dentre outras, valendo, pois, a iniciativa privada, como em qualquer estabelecimento industrial ou comercial. Com esta proposta de

educação, que se reduz, na verdade, a uma instrução a serviço da globalização do capital, desaparece o princípio educacional que veio na caminhada da história ocidental, acompanhando, de uma forma ou de outra, as diversas concepções de educação.

Mas resta-nos ainda dizer da tentativa de Paulo Freire de recuperação do princípio educacional fundado na dualidade do falar e fazer, convertidos em *reflexão*. Trata-se de pensar a restauração da humanidade com a superação da opressão, pela destruição do opressor que se encontra em cada um dos homens, sejam eles oprimidos ou opressores. Falamos assim da Pedagogia do Oprimido que, como Pedagogia da Libertação, transformar-se-á, segundo Paulo Freire, na Pedagogia da Humanidade, quando se libertarem conjuntamente oprimidos e opressores, a partir da consciência da opressão que emergirá do oprimido.

Por fim, resume-se a *concepção contemporânea de educação* em três vertentes distintas: como concepção *liberal*, concepção *socialista* e concepção *neoliberal*. A primeira representada no século XX pelo behaviorismo, que tem em Skinner seu maior expoente, mas que se remonta a Adam Smith, no século XVIII. A *concepção socialista*, que teve sua origem nos socialistas utópicos do século XIX, com Saint-Simon, Robert Owen e Fourier, e no socialismo científico de Marx e Engels (também do século XIX), aparece no século XX representado por Lênin e Kupskaja, Gramsci e Paulo Freire, entre outros, e a *concepção neoliberal*, que surge logo depois da Segunda Guerra Mundial, tem, hoje, como seu representante Milton Friedman. Cabe-nos, então, perguntar agora pelas reflexões que podemos fazer em torno dessas diferentes concepções de educação.

Conclusão

A discussão em torno da *concepção contemporânea de educação* nos convida a uma série de reflexões que podem muito bem ser traçadas pelo perfil das *rotulações*. O que significa definir este ou aquele pensamento como liberal ou não, como socialista ou democrático? Certamente a nossa atenção se volta para determinados aspectos do

pensamento, no sentido de poder situá-lo em relação ao contexto social, político e econômico da época, considerando neste sentido os conflitos entre os homens ou, se quisermos, entre as diferentes classes ou grupos sociais, onde se dá o embate das ideias.

Tomando como referencial o que dissemos a respeito das diferentes posturas *teóricas* e *práticas* face à educação, no período decorrido do século XIX para cá, é possível destacarmos alguns entendimentos que nos levam a perguntar pela validade dos julgamentos das ideias e do comportamento daqueles que procuraram definir um conceito de educação. Ao lado disso, não poderíamos ignorar os fundamentos de uma concepção educacional desvinculada de uma concepção de homem e de mundo, o que significa dizer que toda perspectiva educacional se faz a partir daquilo que pensamos dos homens em sociedade, numa mútua interação, que faz do seu mundo um lugar de vida ou de morte.

Queremos destacar aqui a compreensão que se teve das ideias de Dewey, Russell, Piaget e Paulo Freire. As concepções de educação desses pensadores geralmente ficam situadas nas vertentes *liberal* e *socialista*. Todavia, vale perguntar pelo que faz uma concepção de mundo ficar reduzida a uma adjetivação. Perguntamos, assim, pela possibilidade da transposição das fronteiras ideológicas, quando se pensa não na perspectiva de classes ou de indivíduos isolados, mas no horizonte humano que poderá se firmar acima das diferenças. Essa nossa preocupação se configura em duas perguntas distintas: *O que faz do pensamento de Dewey e Russell liberal ao passo que o de Paulo Freire e Piaget possa ser definido como socialista? Como negar elementos comuns nesses diferentes pensamentos, permitindo a Lênin, por exemplo, ir buscar nas ideias burguesas fundamentos para o seu projeto pedagógico?*

É comum as referências a Jean-Jacques Rousseau, quando se fala em *liberalismo*, *individualismo* e em *democracia*. Quando nos voltamos para a concepção de educação de Piaget ou Dewey, por exemplo, não podemos negar a presença dele em suas ideias. O mundo infantil descrito por cada um desses pensadores do século XX reflete o descrito por Rousseau, que viveu no século XVIII. O mesmo podemos afirmar a respeito da trajetória da formação do

indivíduo que faz dele o cidadão. Não podemos negar, por exemplo, a aproximação entre as idades delimitadas por Rousseau e os estágios psicogenéticos examinados por Piaget. Enquanto isso, vemos com muita clareza essa conversão do indivíduo em cidadão no pensamento de Russell. E Paulo Freire nos fala da conversão do opressor e do oprimido em *humanidade*. Não seria possível, então, verificar essa preocupação com a humanidade no pensamento dos demais? Aquilo que fora proposto por Dewey e por Piaget, por exemplo, seria inviável em uma sociedade socialista ou mesmo comunista, em que o antagonismo das classes fosse coisa do passado? E isto mesmo não podemos afirmar em relação ao pensamento de Rousseau, ou mesmo a respeito das ideias de Russell ou Paulo Freire?

Rousseau não reivindicou a abolição da propriedade privada nem das classes sociais. Mas ao confrontar o homem em seu estado natural com o homem em seu estado de civilização, demonstrou o seu descontentamento com a forma pela qual os homens vivem em sociedade, sendo prisioneiros de suas invenções, estando entre estas a *propriedade privada* como a mais perversa, por ser dela que se constituem as desigualdades sociais, políticas e econômicas entre os homens. Não se tratava, para ele, de pensar numa nova organização social, mas na autonomia dos homens, agora, cidadãos, que deverá ser construída a partir da educação como expressão de liberdade. Ou seja, estava a reivindicação de um homem novo, de uma nova humanidade, o que também fora reivindicado por Marx, Engels, Lênin, Gramsci e Paulo Freire. Piaget e Dewey, por exemplo, também estiveram atentos para a construção de um homem novo. Mesmo Russell, quando fala da conversão do indivíduo em cidadão, de uma certa forma, aponta para a possibilidade de uma nova humanidade. Se cada um pensou caminhos diferentes, isto diz respeito apenas ao *como* de cada um para realização de um projeto mais universal, que pode muito bem ser expresso pelo projeto de Paulo Freire, como *Pedagogia do Oprimido* ou, simplesmente, *da Libertação*.

BIOÉTICA E EDUCAÇÃO ^{16*}

Para que se faça possível uma reflexão sobre a Educação e a Bioética, faz-se necessário começarmos por uma discussão ontológica a respeito da educação, da ética e da vida. Perguntamos, pois, o que é educar, o que é viver e o que é ser ético. Respondendo a estas questões, procuramos situar historicamente a moral, vendo-a em seu significado ético e educacional. Isso nos permitirá refletir sobre a relação entre a bioética e a educação.

Não há nenhuma novidade nos discursos dos que querem galgar um cargo político, quando eles se voltam para a necessidade de investimento na educação. Mas, por outro lado, não há também nenhuma novidade nas atitudes que negam esses discursos, quando esses mesmos políticos galgam o poder. Chamamos assim a atenção para o fato de que a *educação*, assim como o desejo de ser feliz, está em todas as bocas; resta-nos refletir o que significa a educação, para que saibamos dizer da possibilidade de percebê-la em nós mesmos. Seria, sim, importante submetê-la a uma suspensão fenomenológica para que fosse reduzida à sua essência. Não sendo possível esta redução fenomenológica, entendemos que aqui introduzimos uma discussão, no sentido de despertar para isto, considerando o inestimável significado da vida que está posto no ato de educar. Perguntamos, pois: o que é educar?

Educar é formar. Partimos deste princípio para compreender o sentido da educação como esforço humano voltado para a consolidação do projeto de nós mesmos em meio do mundo. Assim, se nos educamos, formamo-nos para nós mesmos e para o outro. Ou seja, preparamo-nos para os nossos possíveis ao mesmo tempo em que preparamos nosso ser-para-outro enquanto corpo que somos. Inseridos no mundo, escolhemo-nos e escolhemos o mundo em

^{16*} Palestra apresentada no I Seminário Estadual sobre Bioética, realizada no dia 06 de maio de 1997, no Auditório do Centro de Formação de Professores da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) – Campus V, Cajazeiras-PB, e publicado posteriormente na revista *Livre Pensar* do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da UFPB, em seu número 02, no II Semestre de 2000, entre as páginas 47-54.

situação.

A reflexão acima nos remete ao pensamento de Jean-Paul Sartre, ao mesmo tempo que nos leva a questionar o significado de estar no mundo enquanto existência. O nascer e o morrer estão associados ao sentido da contingência que se explica pelo absurdo de sermos apenas projeto para nós mesmos. Escolhemo-nos, mas não escolhemos nascer; da mesma forma, não escolhemos morrer. A partir do momento em que habitamos o mundo, temos um projeto para nós mesmos, sendo este um projeto de vida, mesmo quando se trata do matar-se como ato da vida e na vida. Na morte, somos apenas para o outro; finda o projeto de nós mesmos. Mas, o nosso projeto não se finda por nós mesmos. Diante de nós, estão os outros, que, para Sartre, são o nosso inferno. Vivemos diferentes experiências em diferentes situações; nestas, está a presença dos outros. Assim, quando nos projetamos para nós mesmos, projetamo-nos para o mundo e, neste sentido, queremos ser, isto é, queremos a realização dos possíveis de nós mesmos. Mesmo o suicídio é um ato de vida que tem por fim o realizar-se das possibilidades.

Se não escolhemos ter nascido, também não escolhemos a morte, mesmo quando escolhemos uma forma de morrer como projeto da vida. Trata-se de sair de uma situação que não oferece opções de vida mais do que a necessidade de ausentar-se dela.

Falamos aqui das escolhas que fazemos sempre em situação. Esta, mesmo não sendo uma escolha nossa, reflete uma escolha que fizemos de possíveis nem sempre realizados. Nós mesmos somos os possíveis; possíveis também são as diferentes situações que gostaríamos de experienciar, assim como são possíveis aquelas que surgem como conseqüências dos nossos possíveis não realizados. De qualquer forma, é nas situações que escolhemos o mundo para nós mesmos; este é também o mundo que queremos para os outros. Ou seja: trazemos a humanidade sobre as nossas costas; escolhendo-nos, escolhemos a humanidade. Para isto nos formamos; para isto nos educamos. Se o projeto de nós mesmos é um projeto para a vida, educamo-nos para a vida. Nisto consiste a educação. Por esta, buscamos o sentido do viver, e damos um sentido a este, conforme o

vértice pelo qual se modula a nossa formação. Assim, não podemos desvincular a vida da educação, pois educar-se é, ao mesmo tempo, formar-se e buscar um sentido para o viver. Face à realidade humana, pensamos no fim que para ela queremos. Se falamos de respeito à vida, falamos do respeito de nós mesmos, porque educando-nos, estamos nos preparando para o sentido da vida e, portanto, para a responsabilidade conosco e com o mundo.

Falamos de responsabilidade quando falamos de escolha de nós mesmos. Temos assim um compromisso com a formação da humanidade, uma vez que, escolhendo-nos, estamos escolhendo a humanidade inteira, o que representa uma escolha sempre em situação, fazendo-se de nós mesmos o ser engajado no mundo por nossa liberdade ou possibilidade de escolha e de sermos projeto de nós mesmos. Assim, podemos falar de vida e, falando da vida, estamos falando da nossa subjetividade diante da subjetividade do outro. Certificamo-nos assim de que não é possível escaparmos da intersubjetividade, por mais que pensemos os outros como inferno, conforme o entendimento de Sartre, a que nos referimos. Acontece que, se os outros são o inferno, o inferno somos também nós mesmos, pois somos os outros para quem se deixa olhar por nós.

Queríamos uma reflexão sobre o significado do educar e acabamos falando de quem faz a educação. Falamos dos homens representados pela humanidade, enquanto puro conceito. Perguntamos pelo que representa a realidade humana diante da vida e da educação. Queremos assim dizer que não se trata de pensar a falta de educação, pois esta não existe. O que de fato existe é a falta de consciência do sentido do significado do educar. Estar consciente disto é também ser educado, mas, por outro lado, seria falta de educação não ter consciência da falta que ela é quando não nos damos conta de que somos educados, educamos os outros e com os outros nos educamos. Lembramos aqui Paulo Freire, quando fala que não nos educamos sozinhos, mas em comunhão. Este entendimento pode ser compreendido quando nos damos conta de que não estamos sozinhos em meio do mundo. Em cada situação,

está o outro, com este me educo e o educo. Ou seja, o ato de educar não existe somente em sua formalidade. Disto precisamos estar conscientes.

Até aqui, falamos da realidade humana em seu sentido ôntico e fenomenológico. Da mesma forma, tratamos da educação, procurando compreendê-la em seu ser. Mas, se pensamos também sobre o significado da vida, é preciso refletir sobre a necessidade de uma sistematização do ato de educar, para que se faça possível a comunicação humana em meio do mundo. Falar de comunicação é falar de significado e de significante. O ser humano não se separa desta lógica da comunicação, quando perguntamos pelo emissor e pelo receptor, bem como pelos meios por onde se faz possível a mensagem entre aquele que emite e o que a recebe. Adentrando no entendimento sobre o significado da comunicação, podemos passar a uma outra discussão que diz respeito ao homem e a sua formação, tanto adquirida sistematicamente quanto de forma assistemática, o que não deixa de ser uma forma nela mesma. Queremos falar aqui de ética e de moral. O que, afinal, entendemos por uma e por outra?

Antes de tudo, é preciso não esquecermos dos vínculos entre a educação e a vida. A necessidade de preservação da vida exige uma determinada formação, implicando necessidade de uma formalização no modo de educar, considerando-se para isto princípios e fins previamente estabelecidos. A definição desses princípios e fins aponta para um modo de comportar-se do homem em relação a si e ao outro. Assim, precisamos compreender o que representa para os homens a moralidade e o que esta representa para a vida. Para refletirmos sobre isto, recorreremos à ética como reflexão sobre os costumes que definem a moralidade. Ou seja, entendemos a ética como reflexão a respeito do modo de vida e da moral. O que, então, é a moral?

Compreendemos o que seja a moral, quando nos voltamos para o nosso cotidiano e nos damos conta de uma série de problemas práticos que exigem de nós uma escolha. Será que eu devo falar sempre a verdade? Será que há momento em que devo mentir? Será que defender alguém é sempre abraçar uma causa nobre, ou estou

sendo corporativista quando tomo a defesa desse alguém como forma de privilegiá-lo, escondendo os seus aspectos negativos? Eu devo também obedecer sempre aos meus pais, ou na relação entre pai e filho há lugar para a desobediência? As respostas que damos a questões como estas definem a nossa moralidade, sendo esta o fatual da moral em relação às regras que imperam em relação ao nosso modo de agir, fundando assim a moral em seu sentido normativo.

A moral, que vemos neste sentido normativo, surgiu quando o homem superou a sua condição de natureza, sendo substituído o seu instinto natural pela capacidade de pensar. Houve assim uma troca da natureza natural pela natureza social. Foi o que ocorreu ao tornar-se parte de uma coletividade. Para viabilizar a convivência na coletividade, necessário se fez definir o que seria bom para a comunidade, fosse esta o *gens* ou a tribo. A partir disto, cada um viu-se comprometido de forma tal com o coletivo, que a sua individualidade ficou nele absorvida. Neste coletivo, o homem se deu conta de que era necessário lutar pelo que considerava bom, não para cada um individualmente, mas para todos, sendo todos, partes da coletividade. Por isso, a moral surgiu como uma exigência de que o homem estivesse em harmonia tanto com os seus semelhantes, como também com a sua própria consciência. Daí a necessidade de comportar-se de acordo com as normas ou prescrições. Essa exigência só foi possível graças ao vínculo do homem com a natureza, o que muito se expressa na relação consigo mesmo. Esta vinculação, estendida à comunidade, está vinculada à sua relação com a natureza, o que se torna possível pelo trabalho. Por conta disso, Adolfo Sánchez Vázquez afirma, em sua *Ética*, que a moral surge tendo por fim assegurar “a concordância do comportamento de cada um com os interesses coletivos”.¹⁷ Estabeleceu-se assim um conjunto de normas para regulamentar o comportamento desses homens, no sentido de afastar tudo que fosse visto como mau para a comunidade. Esse conjunto de normas reguladoras do comportamento impôs para o homem uma série de obrigações, considerando-se para isso

¹⁷ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução por João Dell’Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 270 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 46 *Série Filosofia*). Tradução de: *Ética*, p. 28

o que era bom ou útil para a comunidade, o que significa que ficou estabelecida uma linha divisória entre o que é bom e o que é mau para a comunidade. Daí surgiu a justiça, fundamentada numa rigorosa igualdade de distribuição (justiça distributiva) e na vingança coletiva como forma de fortalecer os laços de união entre os membros da comunidade.

Com o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, a moral coletiva deu lugar à individual. A coletiva estava limitada à comunidade, ou seja, restringia-se à *gens* e à *tribo*. Não era possível, por outro lado, falar de qualidades morais do indivíduo; o que contava era a comunidade. Assim, não existiam as qualidades pessoais, porque as atitudes que pudessem ser consideradas virtuosas eram comuns a todos os membros da tribo. Não havia, pois, a consciência da responsabilidade. Estando o individual absorvido pelo coletivo, não seria possível falar de decisão própria por parte de alguém. Essa consciência da responsabilidade passou a existir a partir do momento que as relações de produção de uma sociedade dividida em classes exigiram a divisão social do trabalho.

A partir do momento em que o indivíduo passou a se responsabilizar pelos seus atos, considerando-os não mais da comunidade, mas atos seus com um significado para si e para o outro, surgiu também a necessidade de uma reflexão sobre a significação do agir humano conforme vemos hoje. Queremos com isso dizer que o surgimento da consciência da responsabilidade deu origem à reflexão sobre o comportamento dos indivíduos, considerando-se para isso o respeito a si mesmo e à liberdade. Falamos assim do surgimento da ética, como juízo a respeito das ações em relação às normas ou princípios não escritos, mas interiorizados pelo indivíduo. Por essa interiorização, temos a consciência do dever em relação a nós mesmos e à humanidade. A discussão se desloca assim para o significado do ser livre, tomando-se a liberdade como a condição para a moralidade. Cabe, então, perguntar pelo que determina as ações, uma vez que já não são da comunidade, mas minhas. O julgamento necessário que se faz sobre as mesmas diz respeito aos seus reflexos na coletividade.

Essa discussão sobre o comportamento moral, considerando-

se para isto os costumes e o dever, surge na Grécia Antiga com o filósofo Sócrates. Este, ao deslocar a reflexão sobre a natureza para a reflexão sobre o homem, teve o cuidado de questionar o fazer humano em suas mais diferentes dimensões. Abriu espaço para a construção da ética como ramificação da filosofia. Pensou-se, a partir de então, nas virtudes que podem fazer a felicidade do homem. Tratava-se da ética das virtudes, fundamentada em regras para o comportamento, tendo por fim fundar uma moral. Assim ficamos vendo a ética até o final do século XVIII, quando aparecem as reflexões de Immanuel Kant, um filósofo alemão, que viveu entre 1724 e 1804.

Com Kant, a ética toma uma outra direção. Ao invés de considerar as virtudes, ele passou a considerar a constituição humana, sendo esta formada pela sensibilidade e a razão. Deu-se conta de que a noção do dever já está contida no próprio homem, independente do seu saber ou ignorância, independente de normas ou leis que lhe sejam exteriores. Assim passou a ver as ações humanas pelo seu lado interno, sendo somente determinada pela vontade. A moralidade passou a ser consequência da determinação da razão pela vontade, quando esta se faz boa em si mesmo. Ou seja, a moral se faz, segundo Kant, pela autonomia da vontade, sendo esta determinada somente pela razão. Mas, se o ser humano é, ao mesmo tempo, razão e sensibilidade, não podemos dizer se ele está ou não agindo por dever, uma vez que poderá agir conforme o dever ou mesmo contrário ao dever. Só há, segundo ele, um norte para se definir a moralidade: o *imperativo categórico*. De acordo com este, cada um deve agir segundo a máxima que possa se tornar lei universal, pois a máxima da vontade que determina a ação pode se tornar lei universal da natureza.

Fica assim definido um princípio transcendental como referencial para a moralidade, como o próprio Kant diz: “O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*”.¹⁸ Não se trata mais da ética das virtudes, mas da ética de um princípio transcendental. Este princípio aparece aqui como Lei

¹⁸ KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução por Paulo Quintella. Lisboa: Edições 70. 120 p. (Coleção Textos Filosóficos, 7). Tradução de: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, p. 59. – Grifos do autor.

para a moralidade, sendo a liberdade a condição necessária para a sua aplicação.

A nossa reflexão poderia se estender, procurando uma resposta mais abrangente para esse imperativo categórico. Entendemos que se faz necessário pensar a moral em seu sentido mais existencial. Para isto, ao invés de um princípio transcendental da subjetividade, seria posto para a reflexão um princípio transcendental da existência. Por enquanto, continuamos a pensar nessa interiorização do dever, concordando inclusive com o que afirma Marcos Bach: “O desempenho ou realização moral é assunto interno e subjetivo. É a partir de dentro que é determinada a condição moral do agir humano. São experiências e vivências que tornam o homem bom e humano. Voltar as energias todas da vontade para o grande e poderoso movimento do seu próprio ser: eis a opção fundamental”.¹⁹

Depois dessas considerações sobre a educação e a moral, podemos falar da Bioética, como a ética voltada para a vida. Ou seja, consideramos tudo aquilo que tem um significado moral diante da vida, compreendendo-se para isto o respeito à humanidade demonstrado pelo respeito à vida. Trazemos agora para a discussão o que diz Marília Bernardes Marques sobre a Bioética, quando considerada em relação à política pública do Brasil.

De acordo com Marília Bernardes, com o termo bioética, expressamos muito mais do que uma disciplina, uma vez que, vista em sua complexidade, trata-se muito mais de um conjunto de vozes. Isso fica claro, segundo ela, quando nos damos conta de que estão sob o domínio da bioética, as ciências naturais, bem como o direito, a sociologia e a filosofia, além de outras disciplinas que procuram ver pelas mais diversas perspectivas o significado da vida. Assim, podemos afirmar que a bioética traz para a nossa reflexão os valores que estão ligados à vida e à moralidade. Significa, pois, chamar a atenção para que os cientistas, sejam eles enquanto pesquisadores ou profissionais que lidam direta ou indiretamente com as vidas, deem uma atenção especial ao significado ético daquilo que fazem e que

¹⁹ BACH, J. Marcos. *Uma nova moral? O fim do sistema tradicional*. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 71.

pensam em relação à vida nos seus mais diferentes aspectos.

Pensando nessa atenção especial de que falamos acima, têm-se formado em todo mundo comissões e comitês de ética de caráter nacional e internacional, para tratar das “novas tecnologias genéticas e patenteamento da vida, tecnologias conceptivas e de reprodução assistida, uso de tecidos fetais e de embriões humanos em pesquisas, terapêuticas dos genes, transplantes de órgãos, o conceito de morte e o modo de morrer (morte cerebral e eutanásia), primitivação da saúde, política e meio ambiente, experimentação em animais e em seres humanos e muitos outros”²⁰.

Esse entendimento nos coloca diante da necessidade de uma educação sistematizada para isto. Ou seja, de acordo com o nosso entendimento, faz-se necessário educar para que a vida seja mais dignificada pelo homem. Assim, no projeto de nós mesmos de que falávamos, certamente deverá estar presente uma proposta de educação para a vida, considerando-se para isto o respeito ao outro como liberdade. Não basta, portanto, os comitês e comissões de que fala Marília. Além disso, precisamos pensar na Bioética como ciência que tem por fim preparar o ser humano para o respeito à autonomia do outro, enquanto vida, enquanto manifestação da liberdade. Assim, entendemos que os cursos de formação de professores deveriam trazer em seus currículos a sistematização do educar para o lidar com a vida, uma vez que não é somente os que lidam com a saúde que podem dignificar a vida. Isto pode ser feito todos os dias por quem se propõe dedicar a sua vida à formação das crianças e dos jovens, contribuindo assim para o que possam ser as novas gerações em termos de cidadania.

Cajazeiras, 6 de maio de 1997

²⁰ MARQUES, Marília Bernardes. A Bioética na política pública do Brasil. *Bioética*: revista publicada pelo Conselho Federal de Medicina, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 145-158, 1996, p. 8.

Bibliografia

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução por João Dell'Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 270 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 46 *Série Filosofia*). Tradução de: *Ética*.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução por Paulo Quintella. Lisboa: Edições 70. 120 p. (Coleção Textos Filosóficos, 7). Tradução de: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.

BACH, J. Marcos. *Uma nova moral? O fim do sistema tradicional*. Petrópolis: Vozes, 1982.

MARQUES, Marília Bernardes. A Bioética na política pública do Brasil. *Bioética*: revista publicada pelo Conselho Federal de Medicina, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 145-158, 1996.

A ÉTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA ^{21*}

Há uma estreita relação entre ética e moral, mas não podemos confundir estas duas coisas. Igualmente se pode estabelecer uma certa relação entre a ética e um código de conduta, sem que este se confunda com aquela. A aproximação entre ética e moral vem da origem destes termos. A aproximação que se faz entre o código de conduta e a ética se deve à relação entre a moral e a lei.

Trata-se aqui de dois termos distintos, porém semelhantes em seus significados terminológicos: *ethos* e *mos* ou *mores*. Entendiam os gregos por *ethos* o “modo de ser” ou o “caráter”, enquanto forma de vida adquirida pelo ser humano. *Mos* ou *mores* é um termo latim que significa respectivamente “costume” ou “costumes”. Assim, tomando-se os termos por sua terminologia grega ou latina, chegamos ao entendimento de que ambos dizem respeito a um estilo de vida adotado ou adquirido pelo ser humano, implicando assim costumes que são convertidos em modos de ser, configurando-se daí o caráter.

Os costumes muitas vezes são convertidos em leis, para que se possa regularizar o comportamento humano em sociedade. Mas, outras vezes, a regulamentação de uma determinada forma de agir ou de se comportar do ser humano advém de certas exigências relativas a uma determinada forma de agir que é codificada ou expressa como regras de comportamento que devem ser observadas pelo indivíduo em um determinado meio social ou numa relação específica segundo o ambiente ou função social exercida pelas partes. Neste caso, falamos de código de conduta, que consiste em regulamentar o comportamento humano segundo a exigência de uma profissão, associação, clube etc.

Não há assim como negar a relação entre código de conduta e ética, assim como não negamos a relação entre a ética e a moral. Quando dizemos *mos* ou *mores*, na verdade, estamos nos referindo, em termos latinos, a costumes como normas que se adquire por

* Palestra proferida no CEPROMM (Centro de Estudo e Promoção da Mulher Marginalizada), no dia 28 de outubro de 2005, em Campinas-SP.

hábitos. O termo grego — *ethos* — sinaliza para o mesmo sentido: “modo de ser” que se adquire ou alcança, como sendo também regras que orientam o comportamento humano e que são adquiridas pelo hábito. A diferença entre o que sejam estas regras adquiridas por hábito com o que expressa o código de conduta está no fato de que os “costumes” não são adotados a partir de um conjunto de normas expressas por escrito para regulamentar o comportamento, conforme ocorre com o código de conduta. Ao invés disto, temos um modo de agir que vai se configurando a partir do momento que fazem parte da nossa cultura certos modos de ser e de agir. O convívio com os outros, que começa na vida familiar, interfere no nosso jeito de ser, de forma que nos acostumamos com um determinado modo de vida. Diferentemente, o código de conduta nos leva a agir de uma forma coercitiva até chegar ao momento em que passa a fazer parte dos nossos costumes um modo de comportamento, conforme seja a profissão ou o lugar em que nos encontramos socialmente.

Fica a discussão em torno do que sejam ética e moral. Em princípio, poderíamos dizer que se trata de uma mesma coisa, considerando-se o que são segundo a terminologia das respectivas palavras. Mas, ao longo do pensamento humano, tem oscilado o modo de compreender o que seja a ética ou a moral. Se tomamos os costumes como referência, parece que a nossa cultura nos oferece um conjunto de princípios e de valores que determinam como devemos nos comportar. Podemos assim pensar numa moral objetiva, e aí até poderíamos pensar em termos hegelianos para a nossa compreensão do que seja a moralidade. O Espírito objetivo seria responsável por isto que chamamos moral, cabendo a cada um a moralidade que se firma a partir do nosso espírito subjetivo. Mas não é nossa intenção entrar nesta discussão aqui. O que queremos anunciar com isto é apenas a indicação das diferentes formas pelas quais a ética e a moral foram concebidas pelos diversos filósofos ao longo da história. Neste sentido, podemos perguntar pelo que se pode entender agora por cada uma dessas coisas.

Há quem afirme, nos dias de hoje, que a ética é a ciência da moral. Esta, por sua vez, passa a ser o objeto para o qual se volta

uma ciência. Entrar nesta discussão aqui requer uma reflexão sobre o que se pode entender por ciência e por filosofia; já a ética deixa de ser uma ramificação da Filosofia, conforme se entendeu desde Aristóteles. Mas este, ao se voltar para ética, pensava em termos de normatividade, permitindo-se falar de uma ética voltada para as virtudes e os vícios. Até Kant, prevaleceu o entendimento de que a ética seria a determinação dos princípios orientadores para um comportamento virtuoso. Pensava-se assim em um conjunto de normas assimiladas e aceitas livremente pelo indivíduo humano para bem comporta-se em suas relações com os outros.

Immanuel Kant, no século XVIII, traz uma outra discussão para o sentido que se pode dar à moral. Fala em termos de uma *metafísica dos costumes* para se referir à ética, considerando a moral compreendida a partir de um imperativo categórico. O ser humano, ao invés de se preocupar com as virtudes, deve ter e, por isso, procurar seguir determinadas normas de comportamento; deve atentar, segundo Kant, para um agir segundo máximas que possam se transformar em leis universais da natureza. Deste modo, ninguém faria do ser humano um meio, mas somente um fim em si mesmo, tendo apenas um comportamento regrado pelo dever. Agir conforme o imperativo categórico passaria assim a um agir pelo dever e não conforme o dever e muito menos contra o dever.

A *metafísica dos costumes*, segundo este entendimento kantiano, estava voltada para a investigação sobre o cumprimento do imperativo categórico, sem cobrar exemplos de moralidade, mas apontando para uma boa-vontade que é boa em si mesma, sabendo-se que, nesta boa vontade, se funda o princípio para um agir pelo dever, preservando-se a autonomia de cada um.

Voltar-se nos dias de hoje para a ética como ciência é considerar uma investigação sobre a moral. Mas esta passa à condição de objeto de uma ciência específica. A moral volta assim a ser associada aos costumes, sendo estes específicos de uma determinada época, lugar ou cultura. Eliminam-se assim aspectos universais do que se tem como moral. Para se refletir sobre estes aspectos, seria necessário, como o diz Adolfo Sánchez Vázquez, uma *meta-ética*, tendo como

fim estudar a natureza, a função e a justificação dos juízos morais.²² Enquanto isso, para ele, “*A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade*. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano”.²³

Entendemos que se faça desnecessário se falar de uma *meta-ética*, para se considerar o comportamento humano moral a partir da sua natureza e função ou dos princípios morais que o fundamentam. A meta-ética não deixa de ser a própria ética, tomada em seu sentido filosófico. Assim, ao invés de se prender às questões da moral historicamente compreendidas, estende-se ao que há de mais universal no modo de agir humano. Trata-se assim de generalizações de problemas a partir do que se firma como especificidade da conduta humana numa situação dada. Por isso torna-se compreensível quando alguém diz que a ética é tradicionalmente “entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas”.²⁴ É, pois, seguindo esta perspectiva mais tradicional que se pode afirmar que “*A Ética é um ramo da Filosofia; é a Filosofia Moral, ou o pensamento filosófico acerca da moralidade, dos problemas morais e dos juízos orais*”.²⁵

Seja compreendida como ciência ou como um ramo da Filosofia, como o diz Frankena, a ética está voltada para as normas, os princípios e os valores que orientam o comportamento humano, seja em relação aos outros, no aqui e no agora, seja em relação ao seu meio, que é natural e humano, considerando as futuras gerações. Por

²² Cf. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução por João Dell’Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 270 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 46 *Série Filosofia*). Tradução de: *Ética*, p. 9.

²³ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução por João Dell’Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 270 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 46, *Série Filosofia*). Tradução de: *Ética*, p. 12. – Grifos do autor.

²⁴ VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética*. 3. ed. São Paulo Brasiliense, 1989. 88 p. (Coleção Primeiros Passos, 177), p. 7.

²⁵ FRANKENA, William K. *Ética*. Tradução por Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. 144 p. (Coleção Curso Moderno de filosofia). Tradução de: *Ethics*, 16.

assim ser, podemos afirmar que a ética é toda reflexão que parte de problemas prático-morais, tendo por fim orientar a conduta humana em diferentes situações, tempos e lugares, sendo também julgamento do seu comportamento e do comportamento dos outros a partir de um referencial constituído pelos valores, princípios e normas que expressam a moral humana numa determinada época e lugar.

Com base no que afirmamos aqui, trazemos para a discussão tanto o que seja a moral como também o que são problemas prático-morais que servem de referências para a nossa reflexão. Assim, podemos concordar com Vázquez quando afirma o seguinte:

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um carácter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.²⁶

Por trás disto que se entende por *moral* estão os chamados problemas prático-morais, que podem ser assim exemplificados:

- Ontem, fiz uma promessa a um amigo, mas hoje percebo que o cumprimento dessa promessa me causará prejuízos. Devo ou não cumprir a promessa feita ao meu amigo?
- Devem ser condenados os soldados que executaram os crimes nazistas na Segunda Guerra Mundial, mesmo sabendo-se que eles cumpriam ordens militares?
- Devo sempre dizer a verdade ou há ocasiões em que devo mentir?
- Encontro-me numa guerra de invasão e sei que um amigo meu está colaborando com o inimigo. Devo ficar calado em nome da nossa amizade ou devo denunciá-lo como traidor?

²⁶ VÁZQUEZ, op. cit., p. 69. — Grifos do autor.

Ao considerarmos esses problemas prático-morais, podemos ainda dizer que compete à ética refletir também sobre questões como:

- A eutanásia deve ser permitida ou proibida?
- O aborto deve ser permitido ou não?
- Que significado pode ter a matança indiscriminada de animais ou a tortura deles?
- A tecnologia genética deve ser aceita de forma incondicional?
- Qual o compromisso que tenho com as novas gerações: o tratamento que dou hoje ao meio ambiente não expressa o nível de compromisso que tenho com as gerações futuras?
- Que significado pode ter o meu comportamento de professor em sala de aula, quando ignoro as experiências individuais de cada aluno, deixando de enxergá-lo como ser humano?
- Qual a responsabilidade que tenho em relação ao conteúdo que pretendo passar aos alunos com uma determinada disciplina?

Compreendendo assim a ética não dá para se negar o caráter filosófico que ela comporta. Mesmo para quem é uma ciência, a ética não se afasta das questões filosóficas, por serem elas de caráter universal, diferentemente dos problemas prático-morais, vistos na singularidade dos atos humanos. Vázquez, por exemplo, toma a ética em seu sentido científico, mas não esquece de afirmar o seguinte: “Uma ética científica pressupõe necessariamente uma concepção filosófica imanentista e racionalista do mundo e do homem, na qual se eliminem instâncias ou fatores extramundanos ou super-humanos e irracionais”.²⁷ É partindo deste entendimento que se considera como problemas éticos aqueles que perguntam pelas relações entre liberdade e determinismo, bem como sobre a liberdade e a

²⁷ Id., Ibid., p. 17.

necessidade, por exemplo. Mas são também éticos os problemas com que nos defrontamos no momento em que temos que considerar juízos de valor para bem julgar o nosso comportamento e o dos outros. E refletindo sobre todos esses problemas, a ética visa, entre outras coisas,

- a obrigatoriedade moral nas mais diferentes atitudes que possam atingir o outro, seja direta ou indiretamente;
- a liberdade e a responsabilidade;
- a justiça e o bem-estar humano, sejam em meio à coletividade ou não;
- o respeito ao ser humano e a natureza em geral;
- o cuidado com o outro e com o meio-ambiente.

Assim, na prática docente, a ética deve ser a reflexão que procura situar cada uma das atitudes de quem ensina e de quem aprende em relação aos outros, considerando-se o bem que poderá proporcionar (ou não) aos outros na experiência pedagógica.

Podemos partir daqui para pensarmos em como se configura a ética na prática pedagógica mais especificamente. E, na prática pedagógica, certamente encontraremos a necessidade de afirmações que nos colocam diante de um modo mais prático de pensarmos o que seja a moralidade humana, quando pensamos no comportamento de quem lida com a educação, seja na condição de professor, gestor ou de servidor em geral que atua no âmbito da educação escolar, mas também no comportamento daqueles que lidam com a educação na condição de pai ou de mãe.

Diante da nossa prática educativa, nos perguntamos pela nossa responsabilidade perante o outro e a nós mesmos. De que modo posso me colocar diante do educando, seja meu aluno ou meu filho, se não penso na liberdade e na responsabilidade com que devo atuar como educador? Eu não posso perder de vista o que significa a justiça e o bem-estar humano, que busco no momento em que me dou à prática educativa. É pensando nesta justiça e neste bem-estar humano, que tenho que colocar a necessidade de respeito ao outro enquanto ser humano, lembrando sempre que se trata de respeitar

também a natureza que se encontra em mim mesmo, mas que, de alguma forma, ocupa todo o espaço em minha volta.

Como deve se configurar o comportamento humano no ato de educar? Este comportamento se configura à medida em que o educador *tem que* fazer uma série de operações que indicam a sua postura ética diante daquele que aprende, mas também diante daquele que ensina. E neste momento escutamos um certo *tem de* que, para Ernst Tugendhat, define o que seja efetivamente um juízo moral, considerando-se todo “ter que” que se expressa como sentença fundada nas regras da razão, na condição de imperativo que pode ser assertórico, hipotético ou categórico.

Levando-se todo entendimento que se pode ter aqui relacionado ao que seja a *ética*, pensamos em tudo que também possa dizer a respeito à vida humana em relação com o outro, quando esta relação implica um ensinar e um aprender. O “tem de” implica um “dever ser” que está colocado na ordem do agir pelo dever, conforme o entendimento kantiano. Assim, no cotidiano da nossa prática educativa, deparamo-nos constantemente com a necessidade de ressaltarmos o que é belo e o que é bom no nosso modo de encarar o crescimento do outro em seu sentido mais humano. Por isso, para se falar de prática educativa em que se constata toda uma investigação do que se deve e do que não se deve, sempre a partir de um “tem de”, lembramos, entre outros, Paulo Freire.

Paulo Freire anuncia a postura ética de quem lida com a educação, quando pensa a prática pedagógica a partir da crítica. A responsabilidade que temos em relação àquilo que fazemos da nossa prática educativa nos leva a uma reflexão sobre o significado desta prática, de forma que se pode evitar um blábláblá em que se torna uma teoria divorciada da prática, assim como se pode evitar um puro ativismo, desvinculando-se a prática da teoria. Por isso, na *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire nos diz que a relação Teoria/Prática exige a reflexão crítica sobre a prática, pois é esta reflexão crítica que evita esse blábláblá e esse ativismo.²⁸

²⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção Leitura), p. 22.

Partindo-se do entendimento de que a nossa postura ética diante do mundo começa no modo pelo qual pensamos a educação, não podemos ignorar a necessidade de compreender o que significa o ensinar e o aprender como práticas pedagógicas. Este ensinar e este aprender não terão lugar nas relações humanas, se não consideramos a existência de educadores e educandos que se inserem no processo educativo, considerando as possibilidades de crescimento de todos os envolvidos no processo. Desse modo, a discência é tão importante quanto a docência, pois uma não teria existência sem a outra. Mas, se pensamos em termos de escola ou de uma instituição voltada para o princípio educativo, inserem-se nesse processo os que lidam, de uma forma ou de outra, com a prática educativa. Assim, o agente administrativo, bem como o porteiro ou o diretor da instituição precisam ser respeitados em sua liberdade, mas têm que, de igual modo, sentirem-se parte de um processo que se estende para a formação humana, respeitando também os outros.

Quando nos sentimos parte neste processo, dando-nos conta do que nos é possível fazer para contribuímos com o crescimento humano que toma corpo na pessoa do educando, alcançamos o que Paulo Freire chama de autenticidade exigida pela prática de ensinar e de aprender. É neste sentido que ele nos diz que, “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.²⁹ Mas como isto seria possível sem que nos fossem dada a possibilidade de atuarmos no mundo com liberdade e responsabilidade? É em um momento assim que perguntamos pela nossa moralidade. Até que ponto somos éticos, quando, por alguma razão, negamos o espaço para a decência e a seriedade em nossa prática educativa?

Fico pensando em quanto erramos quando ignoramos o mundo infantil no cotidiano da escola, bem como no cotidiano da nossa vida familiar. John Dewey nos diz que o mundo da criança “é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de

²⁹ Id., Ibid., p. 24.

fatos ou leis".³⁰ Mas nós ignoramos isto em nossa prática educativa. O mundo dos fatos e das leis é o nosso mundo, o mundo do adulto. Será que não tem nisto alguma implicação moral? Qual, então, o significado ético dessa nossa maneira de agir em relação à criança, quando impomos para ela aquilo que é nosso?

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau contestou a prática educativa daqueles que faziam da criança um adulto em miniatura. No século XXI, contemplamos algo parecido com o que ocorria na época de Rousseau. Os adultos continuam tratando as crianças como se elas fossem adultas; porém, agora, o sentido de ser adulto e o de ser criança tomam uma outra perspectiva. Já não se trata de ignorar a criança, quando se faz dela o adulto em miniatura. Ao invés disto, evidencia-se a criança, contrapondo-se ao seu mundo um outro mundo, impondo-lhe modos de ser e de agir que devem ser por ela imitados, sem nos darmos conta de que esses modos de ser e de agir são ditados pelo mundo dos fatos e das leis, que se configura a partir da fragmentação que, por sua vez, também se contrapõe ao que é próprio do mundo infantil.

Dewey nos diz que a vida da criança acaba se fragmentando quando ela vai para a escola. Isso acontece porque sai de um mundo, onde tudo é único, para se deparar com diferentes disciplinas, matérias classificadas. A iniciativa de Célestin Freinet de construir uma escola dinâmica, situando-a em um ambiente que dê uma certa continuidade da vida familiar ou doméstica, foi uma tentativa de trazer para a vida escolar uma prática educativa que Rousseau indicou para ser efetivada como educação conforme a natureza, mas recomendada como educação doméstica. Assim, pensar na possibilidade de se ter uma escola onde se possa pensar a unidade do mundo infantil na associação da educação com o trabalho, ao modo de Freinet, pode ser uma resposta à pergunta que se faz quando se pergunta pela postura ética de quem conduz o processo educativo, ignorando as diferenças de mundos, quando posto em discussão o que é pertinente à criança e ao adulto. Talvez assim a fragmentação

³⁰ DEWY, John. *Vida e educação*. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 107-192. (Coleção Os Pensadores), p. 138.

ressaltada por Dewey possa ser contornada, de forma que não se quebre a unidade com que está familiarizada a criança.

Mas, quando falamos da prática educativa, considerando o que podemos fazer em termos éticos, deparamos com as mais diferentes posturas de quem se coloca à frente do processo na condição de professor ou *pedagogo*. Refiro-me aqui ao *pedagogo*, porque me parece não se restringir a ele o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão. Além desse compromisso, está o compromisso mais objetivo com a investigação da prática pedagógica em geral. Investigar esta prática consiste em se debruçar sobre as mais diferentes questões relacionadas à vida escolar, bem como sobre o processo educacional como um todo. Isto não elimina a possibilidade de outros, não pedagogos, também buscarem explicações para as questões da educação em seu sentido mais geral, mas, do ponto de vista formal, é o pedagogo, o cientista da educação por excelência.

Quando faço esta referência ao pedagogo, não estou querendo que pensemos ser ele o *professor pesquisador*. Visto do ponto de vista moral, todo professor é um pesquisador. A nossa postura ética indica a necessidade de pensar a pesquisa como parte do cotidiano de todo professor, de modo que não pode haver o ensino sem pesquisa, como o diz Paulo Freire. E o próprio Paulo Freire enfatiza que, da mesma forma que não há ensino sem pesquisa, não há também pesquisa sem ensino. Isso acontece porque, como ele diz,

Enquanto ensino contínuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.³¹

Podemos ver nisso também a postura ética de quem ensina. E quem não ensina? Todos nós ensinamos alguma coisa, mas em se tratando de professor, este o faz de uma forma sistemática, pautando sua vida profissional pela busca do novo que deve anunciar aos

³¹ FREIRE, op. cit., p. 29.

outros, para que estes possam também crescer, inclusive adquirindo possibilidades maiores de pesquisa do novo. Este entendimento, que traz a presença de Paulo Freire no nosso modo de pensar a prática pedagógica, afasta a ideia de que uns são professores pesquisadores; outros, não. Numa nota de pé-de-página, Freire nos diz o seguinte a respeito disto:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.³²

Como separar a ética dessa prática docente? Como separar a moralidade do professor, que, sabendo-se professor, sabe-se pesquisador? Mas a postura ética desse professor, que é assim também pesquisador, não esbarra aí. A sua responsabilidade com o processo educativo faz dele um permanente investigador do que poderá facilitar o ensino e a aprendizagem. Mas a moralidade, muitas vezes, se converte em imoralidade, quando o professor, ao invés de buscar uma forma de viabilização do ensino-aprendizagem, torna-se um facilitador de notas, aquele que encontra meios para que o aluno adquira o título, não o saber. Não é também necessário perguntar pela postura ética de um docente assim? Não é até necessário perguntar se faz jus o tratamento que se dá a ele tratando-o de professor? Será que fechando os olhos para esses modelos de professor, não estamos contribuindo também com a desmoralização da escola? Será que também não acabamos sendo coniventes com esse tipo de prática, quando ignoramos ou fazemos de conta que não sabemos dessa prática?

Facilitar a vida do aluno segundo essa fórmula aqui referida é também um modo de negar a capacidade do educando superar as suas limitações e avançar em sua aprendizagem. Em momento

³² Id., Ibid., Nota de Pé-de-Página, p. 29.

posterior, alguém que tem hoje a vida facilitada pelo acesso fácil ao “sucesso” escolar, amanhã, poderá se dar conta do desperdício de uma vida, deparando-se com o *fracasso* que, um dia, teve nome de “sucesso”.

O respeito ao aluno se dá, pois, quando sua experiência de vida é considerada na prática educativa. Qual o valor que isso tem para o aluno? Isto é: o que vale a vida que ele conhece, a experiência por ele vivida? Em que princípio podemos nos agarrar para considerarmos a importância do cotidiano vivido pelo aluno?

Temos aqui perguntas que nos levam à ética. A ética que aparece quando refletimos sobre a experiência que têm os alunos, perguntando pela realidade que os envolve, associando-a à “disciplina cujo conteúdo se ensina”, podendo-se, então, perguntar pela realidade agressiva onde a violência é uma constante, fazendo a convivência das pessoas mais com a morte do que com a vida, conforme observa Paulo Freire. E seguindo com este entendimento, ele nos diz o seguinte:

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, esses operam por si mesmos.³³

Somente uma postura ética explicará a necessidade dessas interrogações, dessa procura pela experiência do educando. Desse modo, também podemos afirmar que é graças a uma postura ética que se pergunta pela ética que consiste em justificar os meios pelos fins ou justificar uma certa “neutralidade” da escola que é apresentada ao aluno sem nenhum compromisso com ele. Neste sentido, falamos

³³ Id., *Ibid.*, p. 30-31.

de uma ética que, ao invés de ter a investigação do comportamento moral como fundamento, tendo em vista a necessidade de esclarecer as razões pelas quais a moral se firma em modo normativo mas não coercitivo, é muito mais uma ética que tem por fim justificar a ideologia de uma determinada moral em nome de uma necessidade social existente. As doutrinas éticas que se fundam nesse modo de ser “elevam os seus princípios e as suas normas à categoria de princípios e normais universais, válidos para qualquer moral”.³⁴ É a partir de uma doutrina assim que podemos compreender a referência de Paulo Freire à “ética de classe” que, segundo ele, se encontra embutida no descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade.

Daí poder afirmar com Paulo Freire a necessidade de ética na prática educativa. E Paulo Freire dá um passo a mais e diz da necessidade também de uma estética. Assim, segundo ele, “Ensinar exige estética e ética”.³⁵ Assim, o belo e o bem se confundem, fazendo-nos lembrar Platão, quando coloca em um mesmo patamar o belo, o bem e o justo. A estética e a ética, referidas por Freire, se estabelecem na prática educativa quando, nesta, a moralidade se encontra com o belo: “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”.³⁶ Está aqui o encontro da estética com a ética. É o que ocorre a partir do momento em que se promove a passagem da ingenuidade à criticidade. Esta passagem não é um bem? E esta passagem também não expressa um certo encanto? Neste encanto não está a beleza com que se dá a efetivação da consciência crítica?

O encontro da decência com a beleza se dá quando nos convertemos em seres éticos. E isso acontece porque nós, homens e mulheres, enquanto seres histórico-sociais, “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos”.³⁷ Seguindo com

³⁴ VÁZQUEZ, op. cit., p. 10.

³⁵ FREIRE, op. cit., p. 32.

³⁶ Id., Ibid., p. 32.

³⁷ Id., Ibid., p. 33.

este entendimento, Paulo Freire nos diz o seguinte:

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.³⁸

Mas uma outra coisa que não pode ser esquecida na prática educativa é a coragem. O educador precisa de coragem para dizer *não* a uma série de atitudes dos que estão à frente do processo educativo. Na escola, assim como na família, na igreja ou mesmo na rua, precisamos denunciar as discriminações sociais, sejam estas referentes à classe social a que pertence o indivíduo ou referentes ao comportamento afetivo-sexual adotado por ele, bem como referente à sua raça ou religião. Desse modo, na nossa prática educativa, devemos dizer *não* às mais diferentes formas de discriminação, firmando-se assim a nossa postura ética no nosso compromisso com a educação. Isso significa também aceitar desafios: encarar o que nos é diferente, bem como aquilo que nos parece novo, estranho, da mesma forma que precisamos encarar o velho, o que nos parece ultrapassado, mas que faz parte do modo de ser dos que se encontram ao nosso lado ou em nossa companhia.

A ética na prática educativa pergunta pelo presente e pelo futuro dos educandos, tendo em vista uma educação que possa colocar na ordem do dia a preparação para a vida que a escola deve oferecer. Pensando numa escola assim, Freinet procurou responder à insatisfação humana diante de uma escola “centrada na matéria a ser ensinada e nos programas que definiam essa matéria”, precisando-a e hierarquizando-a, de forma que, na organização escolar, os professores e os alunos ficassem a ela submetidos.³⁹

³⁸ Id., Ibid., p. 33.

³⁹ FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização Material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 2001. 142 p. (Psicologia e pedagogia). Tradução de: *L'école moderne française*, p. 9.

É ainda essa mesma escola, rejeitada por Freinet no século XX, que fora também combatida por Rousseau no século XVIII, que, segundo Dewey, pede que “ignoremos e combatamos mesmo as particularidades individuais, as fantasias e as experiências pessoais da criança”. Mas, como acrescenta o mesmo autor, “São exatamente essas coisas que devemos evitar e eliminar. Como educadores” — continua Dewey —, “nossa tarefa é precisamente substituir essas impressões fugazes e superficiais por uma realidade estável e lógica”.⁴⁰

Vemos, assim, que é preciso disposição para se considerar as diferenças individuais na experiência educativa. Mas não seria possível tomar como referencial essas diferenças, que por sua vez se expressam na experiência humana de cada um, sem que o ser humano, comprometido com a educação, se volte para o ser humano, perguntando-se por si mesmo. A divisa de Sócrates se torna assim atual: é preciso o ser humano conhecer-se a si mesmo. A partir desse conhecimento, damos-nos conta das nossas diferenças e, por analogia a nós mesmos, pensamos sobre o ser humano que queremos formados. Daí a atenção voltar-se para a criança, considerando a sua especificidade no momento de educar. Torna-se imprescindível, na prática educativa, refletirmos sobre os valores que estão por trás de toda conduta que deve ser considerada no ato de educar. Mas somente comprometidos moralmente com a formação humana, esta reflexão sobre nós mesmos passará a fazer parte do cotidiano da nossa prática pedagógica. Deste modo, podemos então pensar nos outros que queremos educados.

⁴⁰ DEWYE, op. cit., p. 139.

Referências Bibliográficas:

- DEWYE, John. *Vida e educação*. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 107-192. (Coleção Os Pensadores), p. 138.
- FRANKENA, William K. *Ética*. Tradução por Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. 144 p. (Coleção Curso Moderno de filosofia). Tradução de: Ethics, 16.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização Material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 142 p. (Psicologia e pedagogia). Tradução de: L'école moderne française, p. 9.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção Leitura).
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução por Orlando Vitorino. 4. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990. 334 p. (Coleção Filosofia & Ensaios).
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução por Paulo Quintella. Lisboa : Edições 70. 120 p. (Coleção Textos Filosóficos, 7). Tradução de: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 215-320 (Coleção Os pensadores, 6). Tradução de: Discours sur l'Origine e les Fondements de l'Inégalité.
- _____. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Tradução por um Grupo de Doutorandos da Universidade do Rio Grande do Sul (Róbson Ramos dos Reis, Aloísio Ruedell, Fernando Pio de Almeida Fleck, Ernildo Stein, Joãosinho Beckenkamp, Mariane Kolb, Mario Fleig). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. 430 p. Tradução de: *Vorlesungen über Ethik*.

VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 88 p. (Coleção Primeiros Passos, 177).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Tradução por João Dell'Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 270 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 46 — *Série Filosofia*). Tradução de: *Ética*.

Cajazeiras, 22 de outubro de 2005.⁴¹

⁴¹Local e data em que o texto da Palestra foi escrito.

EDUCAÇÃO, PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ^{42*}

O tema, que tomamos aqui para a nossa reflexão, isto é, “Educação, produção e socialização de conhecimentos”, traz para a nossa discussão algumas questões, a saber: o significado da educação, a produção de conhecimentos e a sua socialização. Estas questões requerem uma reflexão em torno do que se pode saber em termos de conhecimento e educação, considerando-se a possibilidade (ou não) de se pensar no conhecimento como produto, bem como de se pensar a educação como produtora de conhecimentos. Somente a partir do entendimento que nos coloca diante destas coisas é que podemos perguntar pela socialização do conhecimento, tomando-se novamente a educação como referência, para se saber da possibilidade de se ter também a educação como responsável pela socialização de conhecimentos.

O que o tema não nos diz, mas está implícito nele, é um perguntar pelo que seja a educação, bem como pelo que seja o conhecimento. Mas, no meu entendimento, as questões a respeito da educação e do conhecimento, bem como da produção e da socialização deste, são precedidas por outras questões, sem as quais não podemos refletir satisfatoriamente em torno do que se quer saber a respeito do conhecimento e da educação. A própria questão da socialização do conhecimento, que vem associada à produção do mesmo, requer uma reflexão anterior que nos remete à Antropologia Filosófica e à Teleologia.

Perguntamos, pois, antes de qualquer reflexão proposta pelo tema, pelo que seja o ser humano e os seus fins. Somente assim é possível dizer que há possibilidade de educação, mas não de qualquer uma, e sim de uma educação específica, visando a produção e a socialização do conhecimento. A pergunta pelo que seja o homem, tomando-se este aqui em seu sentido mais geral e,

^{42*} Palestra apresentada em Mesa-Redonda, na II Semana de Pedagogia promovida pela Unidade Acadêmica de Educação do CFP-UGCG, Cajazeiras-PB, no dia 21 de setembro de 2006.

portanto, assegurando-se o direito à universalidade de um conceito, é uma pergunta que nos remete à questão dos valores. Assim, se perguntamos pelo ser humano e os seus fins, certamente estamos perguntando pela validade de sua existência, assegurada pelos valores de ordem moral que perpassam pela questão ética, muitas vezes esquecida quando tratamos do conhecimento e, particularmente, da educação.

Refletindo sobre a educação, dou-me conta de uma certa filiação que encontramos entre ela mesma e o conhecimento, o que também pode ser dito em sentido contrário, isto é, indo-se do conhecimento à educação. Orientam-nos no mundo por um certo modo de conhecer, mas também partimos de um certo modo de conhecer para nos orientamos no mundo. Isto foi assim desde os tempos mais remotos da humanidade. Não seria possível andar, dar um passo a mais para frente, sem que se tivesse a certeza de poder pisar em um determinado lugar e movimentar-se para frente. A decisão de avançar um passo a mais teria que ser determinada pela certeza de um determinado poder: poder pisar, relacionado a um poder andar numa direção previamente estabelecida.

Pensando nesse poder pisar, ou nesse poder andar para frente, lembro-me da história da educação associada à história do conhecimento, quando nos situamos em relação à formação humana perseguida pelos gregos, bem como em relação à filosofia que foi se construindo a partir da iniciativa dos gregos de perseguir um modo determinado de educar. É certo que algo semelhante aconteceu com outros povos, sendo exemplo destes, os egípcios, que serviram de modelo para os próprios gregos, sem querer também afirmar com isto a imitação pura e simples da educação egípcia pela grega. Apenas me refiro ao intercâmbio cultural entre diferentes povos que vai sendo responsável por determinadas formas de pensar e de agir, verificadas na afirmação pedagógica em diferentes culturas.

Já na Grécia Antiga, que é apresentada por Homero, vamos encontrar um ideal de homem que tem sido perseguido em todo Ocidente, passando pelas diferentes épocas da história humana, quando diferentes modos de pensar e de fazer a educação se estabelecem,

mas, de uma forma ou de outra, não se abandona um ideal prescrito pelo modelo grego, que se tornou universalmente conhecido como *Paideia*, isto é, a formação do homem grego, que já estava configurada em Homero, seja na *Iliada* ou na *Odisséia*. Podemos assim afirmar com toda certeza que se trata simplesmente da formação humana que se persegue historicamente. Se o modelo que perseguimos é o grego, isto não nega que existam outros modelos que possam ser considerados neste sentido, mas que, independentemente do modelo, todos os povos, seja no presente ou no passado, têm procurado a educação. É, pois, pensando nesta busca da educação, que Werner Jaeger, por exemplo, afirma em sua *Paideia*, que “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação”. E, continuando com sua reflexão, ele diz que a educação “é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual”.⁴³ Assim, se afirmamos que os diferentes povos perseguiram um ideal de educação e continuam o perseguindo agora, estamos dizendo que todos os povos perseguirão sempre uma formação física e espiritual, que também procuram conservar e transmitir a gerações futuras, configurando-se assim o que se tornou conhecido como *cultura*.

Como pensar a partir disso a respeito do que se sabe sobre o *conhecimento*? Qual o vínculo entre educação e conhecimento? O que se pode entender por *produção do conhecimento*? E o que se pode dizer a respeito da socialização do conhecimento, considerando-se essa necessidade de educação? A resposta a estas questões estão implícitas no que se pode dizer a respeito da educação: parte-se da necessidade de formar um ser, e somente se pode pensar nesta possibilidade de formação, quando se conhece um modelo e quando se estabelecem os meios pelos quais se pode formar segundo este modelo. Falamos aqui da educação e dos seus métodos, mas não seria possível falar deles sem antes ter deles o necessário conhecimento. Ou seja: é preciso conhecer para educar; mas é preciso educar para o conhecimento. E nisto já está o indicativo da necessidade de

⁴³ JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução por Artur M. Pereira. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 2001, p. 3.

produção de conhecimento e da sua socialização.

O que digo aqui a respeito da educação e do conhecimento nos leva a acreditar que se trata de pensar no conhecimento antes de se pensar na educação. É como se disséssemos que, antes de se eleger um ideal para a educação, há de se pensar a partir daquilo que já se conhece. Assim, seria inevitável compreender a possibilidade do conhecimento antes da possibilidade do educar. Os gregos mais uma vez servem de referencial para o que queremos refletir, tendo em vista a necessidade de compreender as relações entre educação e conhecimento, considerando a necessidade de produção e de socialização deste último. Por isso tomo para a nossa reflexão o que seja o conhecimento, como abertura para o que devemos considerar em termos de produto e de socialização deste.

A pergunta, então, é a seguinte: *o que é o conhecimento?* Mas, como dissemos anteriormente, a resposta a esta pergunta está vinculada à resposta à pergunta a respeito do ser humano. Ou seja: *o que é o homem?* É preciso considerar neste sentido a possibilidade ou não do ser humano conhecer alguma coisa. E isto somente saberemos responder quando respondermos o que ele seja. E é também com base nesta resposta que pensamos a educação.

Górgias de Leontini, um grego nascido na Sicília entre os anos de 485 a 480 a.C., e que se tornou conhecido como um dos grandes sofistas do século V a.C., dizia que nada existe; mas, se existisse alguma coisa, não se poderia conhecer, e se alguma coisa existisse e se pudéssemos conhecê-la, não poderia ser comunicado a outros o conhecimento desta coisa. Vamos partir, pois, destas teses defendidas por Górgias para pensarmos o que seja o conhecimento.

Poderíamos perguntar se Górgias estava falando sério quando apresentou essas teses. Alguns filósofos acreditam que não tenha passado de um simples gracejo dele. Bochenski, por exemplo, diz que não há nada que constate que Górgias tenha levado a sério as suas proposições. Mas há quem afirme que se trata, sim, de uma atitude séria do filósofo, quando procurava com suas teses pôr em questão a ontologia parmenídica que ele contestava, tendo em vista o fato de ser ela contraditória nela mesma, de forma que poderia se tratar

de uma ontologia que se negava a si mesma. Mas não vamos aqui entrar nesta discussão ontológica. Queremos apenas dizer, como faz Bochenski, que por mais que não se acredite na seriedade dessas teses de Górgias, precisamos levar a sério o convite que ele nos faz a uma reflexão sobre o conhecimento. Assim, da questão ontológica, passamos à questão gnosiológica. Perguntamos, sim, pelo significado do conhecimento e este perguntar começa pelo questionamento a respeito da sua possibilidade. Vale, pois, a advertência de Bochenski: “Será bom, portanto, formular claramente as questões que suscitam as três proposições citadas e tentar dar-lhes uma resposta. Convidamos a meditar sobre elas no dia de hoje”.⁴⁴

Ao nos depararmos com as teses de Górgias, estamos diante de um dos maiores exemplos de ceticismo que conhecemos na história da Filosofia. Mas, adentrando neste ceticismo, damos conta de que é necessário duvidarmos do que nos parece ser certeza absoluta. Chegamos assim ao pensamento cartesiano, quando a dúvida de Descartes nos coloca diante da possibilidade, sim, de nos enganarmos nas nossas convicções, quando, muitas vezes, são os nossos sentidos que nos dizem ser ou existir algo que, na verdade, não existe e que pensamos conhecê-lo pelo simples engano dos nossos sentidos. Todavia, é da dúvida cartesiana que também passamos a acreditar que podemos, sim, conhecer, quando o próprio Descartes nos coloca diante da certeza de sua existência pelo fato de não ser possível pensar sem antes existir. É a conclusão a que ele chegou ao se dar conta de que a verdade — “*penso, logo existo*”, percebida por ele —, era sólida e exata, não podendo ser abalada por nenhuma suposição dos cétricos.⁴⁵ Assim, o “*penso, logo existo*” cartesiano nos coloca diante da evidência que passa a ser tomada como referência para a verdade da afirmação de que algo existe e que posso conhecer. Agora tenho certeza de que o conhecimento é possível, mesmo sabendo que os meus sentidos podem me enganar

⁴⁴ BOCHENSKI, J. M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. Tradução por Alfredo Simon. 6. ed. São Paulo E.P.U., 1977, p. 34.

⁴⁵ DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Tradução por Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. São Paulo Hemus, 1978, p. 66-67.

em um momento ou outro ou que a minha própria razão pode falhar em meu entendimento a respeito da realidade que quero ou que penso conhecer.

O próprio Bochenski, depois de refletir sobre as proposições de Górgias, chega ao entendimento de que não pode haver nenhuma dúvida em relação à existência de alguma coisa e que, assim sendo, podemos conhecer muitas coisas. Daí também afirmar que podemos igualmente comunicar aos outros pelo menos alguma coisa das que conhecemos.⁴⁶

Entendimento semelhante encontramos, por exemplo, em Henri Lefebvre, quando ele afirma ser o conhecimento um fato inegável. Justifica-se isto, segundo ele, porque “desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós *conhecemos* objetos, seres vivos, seres humanos”.⁴⁷ E a isto ele acrescenta o seguinte: “É mesmo possível — e mesmo indispensável — examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível”.⁴⁸

Na há por que discordar aqui de Lefebvre. Até porque é mesmo incontestável o que ele afirma: o conhecimento é um fato indiscutível. Mas isto não nos dispensa da necessidade de perguntar por ele, de querer saber o que ele é. Mesmo considerando que, na vida cotidiana conhecemos muitas coisas, é preciso perguntar pela validade do que acreditamos conhecer, se de fato é um conhecimento propriamente dito ou uma mera opinião que adquirimos ou formulamos a respeito de algo. Aceitar simplesmente o que se diz ser verdade como verdade reflete um modo pelo qual se deu a formação de quem simplesmente esbarra diante do conhecimento e não pergunta mais pelo que pode ou não conhecer; não perguntamos pelo que, de fato, pode ser chamado de conhecimento.

É preciso considerar as nossas relações com as coisas. É a

⁴⁶ BOCHENSKI, op. cit., p. 39.

⁴⁷ LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal Lógica dialética*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 49.

⁴⁸ Id., *Ibid.*, p. 49.

partir dessas relações que nos certificamos do que elas são. Pelo menos acreditamos conhecê-las a partir do memento em que nos relacionamos com elas de algum modo. Pois, nas nossas relações com as coisas, delas guardamos certas propriedades que ficam em nós como imagens que podem ser conferidas com a realidade de cada uma delas. Considerando-se a perspectiva pela qual olhamos para elas, certamente constataremos a correspondência no todo ou em parte entre imagem e realidade que acreditamos conhecer. Podemos, então, voltar ao entendimento de Lefebvre para dizermos com ele que podemos aumentar o conhecimento, aperfeiçoar este conhecimento ou fazê-lo progredir de alguma forma. Isto significa que é possível nos determos mais ou menos sobre as coisas com que nos relacionamos para que se torne também possível apreender mais elementos delas e de uma forma mais aperfeiçoada, fazendo com que a imagem delas seja cada vez a mais aproximada da realidade com que as identificamos, para que haja cada vez mais correspondência entre a imagem da realidade e a própria realidade.

A partir do entendimento aqui apresentado sobre o conhecimento seria possível dizer que ele pode ser produzido ou que possa ser socializado? Para que se possa falar de conhecimento, é preciso considerar quem conhece. Neste caso, falamos do ser humano que, antes de tudo, é um ser que, para cada pergunta racional, tem uma resposta igualmente racional, conforme afirmava Sócrates. Mas sabemos que isto não é suficiente para dizer o que seja o ser humano que pode conhecer e que pode, cada vez mais, ampliar o seu conhecimento, segundo o que dizíamos, seguindo as trilhas de Henri Lefebvre. Não seria também necessário pensarmos aqui no ser humano como um ser *imitativo* ou então como um *animal simbólico*, para usarmos aqui um conceito que Ernst Cassirer encontrou para designar o ser humano? Será que a possibilidade de falarmos de *imitação* ou de *simbologia* não nos coloca diante da necessidade de pensarmos no que pode ser a *educação*, na possibilidade de sermos educados, considerando-se a necessidade da educação propriamente dita? O que é, pois, educar? O que é a educação?

Estamos em meio à civilidade e não podemos negar o nosso universo simbólico, que se constitui além de um universo físico.

Assim, se temos a certeza de que o ser humano é um *animal rationale*, conforme nos fizeram saber os gregos, sobretudo Aristóteles que assim o definiu, também não podemos negar mais o fato de que este mesmo ser humano é um *animal symbolicum*, para mais uma vez usar a expressão de Cassirer. E seguindo este entendimento, poderíamos, sim, afirmar que o homem é um *animal metafísico*, pois não pode mais fugir de sua realidade que se configura por tudo que está além da física, sendo assim partes de seu universo a *linguagem*, o *mito*, a *religião* e a *arte*. O conhecimento, portanto, passa a ser o acesso que temos a este universo, da mesma forma que é acesso ao mundo físico que também circunscreve o humano. Digo acesso, porque é pelo conhecimento que mergulhamos na natureza e em nós mesmos, para sabermos mais e podermos ter consciência das nossas limitações e das nossas possibilidades.

Falar daquilo que sabemos e daquilo que podemos fazer é a remissão de nós mesmos ao fim da educação que tem sido perseguido desde os gregos, conforme nos lembra Mario Alighiero Manacorda: já em Homero encontramos a preocupação com o dizer e o fazer, de forma que as armas e o discurso são reivindicados em todo processo educativo. E é somente a partir de Platão que fica claro que é necessário juntar a estes elementos que constituem os fins da educação a necessidade de pensar. Assim, a reflexão, que é reivindicada por Sócrates e expressa nos diálogos platônicos, passa a fazer parte dos fins da educação.

Mas podemos voltar aqui à preocupação com o significado do ser humano. E se falamos de fins da educação, igualmente devemos falar de fins para o próprio homem, que estão todos voltados para o ser. Ao voltar-se para o ser, o ser humano eleva-se do físico ao metafísico e firma-se como um *Ser-Para-si*, conforme o entendimento de Jean-Paul Sartre. E o conhecimento é afirmação daquilo que ele não é, uma vez que ele, nas palavras do próprio Sartre, “é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser, enquanto este ser é essencialmente um certo modo de *não ser* um ser que, ao mesmo tempo, ele posiciona como outro que não si mesmo”⁴⁹.

⁴⁹ SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradu-

Neste sentido, o conhecimento fica compreendido como um “tipo de relação ente o para-si e o em-si”, e que só existe como intuição.⁵⁰

Fica aqui uma questão: podemos aceitar o conhecimento só existindo como intuição, de modo que a indução e a dedução são apenas instrumentos que nos conduzem à intuição, como afirma Sartre? Será que ao invadirmos o nosso objeto de conhecimento para tirar-lhe as propriedades com que formamos a imagem dele, como diz Johannes Hessen, não estamos tendo uma intuição daquilo que ele é? De qualquer modo, não se trata de afirmar aquilo que não somos, quando dizemos conhecer alguma coisa?

O nosso dizer é acompanhado de uma ação. E somente falamos a partir do que pensamos e não pensamos sem conhecimento, porque quando pensamos, voltamo-nos para uma realidade que conhecemos ou que queremos conhecer, de forma que não podemos desvincular o nosso pensamento do que conhecemos. O pensamento se estabelece como *consciência* que se firma como consciência de alguma coisa e isto é conhecimento que também aparece como representação da realidade de que temos consciência. A educação, como dissemos, concordando com Manacorda, tem por fim o dizer e o fazer, mas não se tem acesso a este dizer e a este fazer sem a reflexão que requer o conhecimento da possibilidade da fala e da possibilidade da ação. Por isso Platão acrescenta a reflexão ao ato de educar.

Temos aqui que retomar a questão da imitação. Somos, como dissemos, animais racionais, animais simbólicos e, por isso, *metafísicos*, mas não podemos esquecer que, antes de tudo, *somos sentimentos*. E é pela nossa sensibilidade que nos tornamos também *animais imitativos*. A nossa capacidade de imitação, seja da natureza ou de outros seres humanos, nos permite aprender, quando somos capazes de apreender o modo pelo qual é possível o ser humano se conduzir de um lugar para o outro, graças ao conhecimento que tem ou que pode ter do seu meio e de suas possibilidades de ação. Assim, graças a sua capacidade de imitação e de reflexão, torna-se possível a educação,

ção por Paulo Perdigão. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1997, p. 235; L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique. Paris : Gallimard, 1992, p. 214.

⁵⁰ Id., Ibid., p. 233.

de modo que o ensino e a aprendizagem se tornam possíveis e, portanto, factuais e necessários. Mas, para isto, vale considerar a necessidade de conhecimentos como fundamentos, conforme o entendimento de Richard Rorty. Assim, a meu ver, é preciso antes de tudo considerar o que nos diz Jean-Jacques Rousseau: somos educados pela natureza, pelas coisas e pelos homens. Daí afirmar que a produção e a socialização do conhecimento estão vinculadas ao significado da educação, pois o conhecimento será produzido e socializado conforme seja a predominância da natureza, das coisas ou dos homens no processo de educação. Hoje, muito mais do que na época de Rousseau, vemos a predominância da educação dos homens, de forma que a produção e a socialização do conhecimento tendem a negar cada vez mais aquilo que somos enquanto homens naturais, isto é, pessoas que existem com capacidade de sentir e de pensar e, por isso, com capacidade de “reaprender a ver o mundo”, como diz Merleau-Ponty, quando o interpretamos e reinterpretemos, tendo em vista a permanente necessidade de transformá-lo, lembrando aqui Karl Marx.

A educação, que se converte em produção e socialização de conhecimentos, só faz sentido quando se põe a questão da liberdade. É entre sujeitos livres que a educação se constrói como exercício de liberdade, tornando-se possível o conhecimento que se diversifica conforme sejam as diferentes realidades a conhecer e os diferentes modos de sua produção. De qualquer modo, haverá sempre a necessidade de conhecer o conhecimento que adquirimos quando agimos, da mesma forma que precisamos conhecer a nossa própria ação que se converte, também, em conhecimentos. Daí a necessidade de uma pedagogia reflexiva ao lado da pedagogia dialógica de Paulo Freire, que tem na experiência socrática o seu primeiro modelo. Para isto se faz necessário perguntar, pois, graças ao perguntar chegamos aos conhecimentos que devem ser socializados. As perguntas, portanto, são mais importantes do que as respostas, como disse Karl Jaspers, com aquelas aprendemos a filosofar conforme a orientação kantiana, isto é, aprendemos a refletir, e, refletindo, tornamo-nos capazes de fala e de ação.

Mas há de se considerar ainda o que ocorre nos dias atuais com o que se poderia chamar socialização de conhecimentos. E podemos aqui fazer um paralelo entre o que ocorreu com os gregos do século V a.C., com o aparecimento dos sofistas em Atenas, no momento em que esta cidade-estado entrava em sua época democrática, e a prática atual dos mercenários do saber. O conhecimento, antes não problematizado, torna-se problema e mercadoria com os sofistas. A problematização do conhecimento surge ao mesmo tempo em que a educação se configura numa sistemática até então desconhecida, firmando-se assim a *Paideia*, conforme nos diz Jaeger. No entanto, esta *Paideia* é comercializada pelos que se apresentaram como mestres de retórica e oratória, isto é, pelos sofistas.

Os sofistas podem ser considerados como precursores de muitos tipos profissionais de hoje. Exemplos destes, os advogados, os políticos profissionais, mas também os professores, que dependem de uma remuneração para exercer sua profissão. Mas não podemos ignorar o fato de que foram estes sofistas que, pela primeira vez na história, ousaram colocar o saber à venda, negociando com as elites aristocratas para preparem os jovens, seus filhos, a discursarem na *agora* em defesa de seus interesses.

Ficou subentendida, no comportamento dos sofistas, a busca pela socialização do saber. Agora, com a socialização de conhecimentos, todos os cidadãos seriam beneficiados, pois todos teriam a oportunidade de adquirir as habilidades que não tinham para convencer, nas assembléias, a respeito daquilo que fosse do seu interesse. Todavia, não podemos esquecer que, para isso, era preciso dispor de um certo recurso para pagar os mestres de habilidades para o convencimento da palavra. A palavra, como vemos, continuava uma das referências para a educação que se fazia agora de uma forma sistematizada e não somente através dos exemplos e das orientações dos mais velhos para o bem falar que preparava o jovem para a guerra. A atuação se dava agora nas assembléias e, para bem agir nos momentos de disputas, seria necessário saber dizer de uma forma mais convincente. Daí a importância dos sofistas. E daí também a disponibilidade da aristocracia para pagar o que fosse reivindicado

pelos sofistas para bem educar os seus filhos.

O paralelo que fazemos nos dias de hoje com essa prática dos sofistas está bem visível na venda constante de cursos, sejam eles em seu caráter mais conservador, entendendo-se por isso os tradicionais cursos que formam a escola normal, como o ensino fundamental, médio ou superior, que têm como precursores a Academia, de Platão, e o Liceu, de Aristóteles, e os cursos de especialização que, em nome da socialização de conhecimentos, colocam mais uma vez, e agora de uma forma até mais intensa (e talvez sem a qualidade de outrora) a educação como mercadoria, podendo-se assim afirmar com os filósofos da Escola de Frankfurt, que se trata da expansão cada vez maior da indústria cultural, que cada vez insiste mais na mercadologização da cultura, desta feita, como educação.

Cajazeiras, 21 setembro de 2006.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Crítica cultural e sociedade. In: _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26. (Série Temas: Sociologia e Crítica Cultural; 64).

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução por Guodo Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 356 p. Tradução de: *Dialektik der Aufklärung - Philosophische Fragmente*.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1986. 396 p.

BOCHENSKI, J. M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. Tradução por Alfredo Simon. 6. ed. São Paulo: E.P.U., 1977. 120 p. Tradução de: *Wege zum philosophischen Denken*.

BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. 5. ed. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Editora Globo, 1980. 122 p.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, ano XXI, n° 70, Abril/00, p. 103-126.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 704 p. Tradução de: *Storia della pedagogia*.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução por Dr. Vicente Felix de Queiroz. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 383 p. Tradução de: *An essay on man*.

_____. *El problema Del conocimiento en la filosofía e na ciencia modernas: el renacer del problema del conocimiento; el descubrimiento del concepto de la naturaleza; los fundamentos del idealismo*. Traducción

Wenceslao Roces. 2. ed. 5. reimpressão. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 624 p. V. I

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985. 400 p.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2.ed rev. ampl. e atual. (1ª reimpr.) São Paulo: Companhia das Letras, 2002. vol. 1, 544 p.

DANELON, Márcio. A crítica sartriana à subjetividade e suas implicações no conceito de educação como formação do sujeito. *Impulso*, 16 (41): 47-60, 2005.

DIONIZIO NETO, Manoel. *Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau*. 2004. 340 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de São Carlos, 2004.

_____. *Kant e Sartre: duas perspectivas sobre a liberdade*. 1996. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução por Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997. 682 p. Tradução de: Kritik der reinen vernunft

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção Leitura).

GÓMEZ, Agel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Cord.). *Os professores e a sua formação*. (?): Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, s/d. p. 95-114. (Nova Enciclopédia: Temas de Educação; 1).

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. Tradução por Dr. António Correia. 7. ed. CoimbraPortugal : Arménio Amado Editor Sucessor; São Paulo;: Brasil : Martins Fontes, 1979. 208 p. (Coleção Studivm,). Tradução de: Erkenntnistheorie.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal Lógica dialética*. Tradução por Carlos

- Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 304 p. Tradução de: Logique formelle Logique dialectique.
- LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial*. Tradução por Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU; USP, 1973. 402 p. Tradução de: Nieuwe tot de existentiële fenomenologie.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução por Gaetano lo monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 382 p. Tradução de: Storia dell'Educazione: dall'antichità a oggi.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 670 p. (Coleção Tópicos)
- PLATÃO. *A República*. 8. ed. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 518 p. Tradução de: ΠΑΤΩΝΟΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑ.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Tempos dos sofistas, tempo de ruptura? Uma leitura da história a contrapelo. *Multiciência*. São Carlos, v. 3, p. 105-118.
- ROMEYER-DHERBEY, Gibert. *Os sofistas*. Tradução João Amado. Lisboa : Edições 70, 1986. 128 p. (Biblioteca Básica de Filosofia; 31).
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Tradução por Antônio Trânsito. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 388 p. Philosophy and the Mirror of Nature.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard, 1992. 700 p. (Coleção Tel, 1).

_____. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Tradução por Paulo Perdigo. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1997. 782 p. Tradução de: *L'être et le néant; essai d'ontologie phénoménologique*.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed, 2000. Tradução de: *Educating the Reflective Practioner Toward a New Design for Teaching in the Professions*.

SELVAGGI, Felippo. *Filosofia do mundo: cosmologia filosófica*. Tradução por Alexander A. MacItyre, S.J. São Paulo: Loyola, 1998. 480 p. (Coleção Filosofia; 9). Tradução de: *Filosofia Del mondo*.

AS ORIGENS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ^{51*}

“Os estudante tem duas alegrias: uma, quando entra na Universidade; outra, quando sai”. Eis uma afirmação comum entre os estudantes universitários (pelo menos daqueles do início da década de 1980). Tratava-se de uma afirmação respaldada no anseio dos que concorriam a uma vaga em curso superior – sobretudo em uma Universidade pública –, bem como entre os que já estavam na Universidade como estudantes de um Curso superior. Se não for possível generalizar esse sentimento ou apreensão em relação à Universidade, pelo menos era o que se constatava entre nós, estudantes de Filosofia.

Pensando agora sobre esse sentimento dos estudantes em relação à Universidade, seja como perspectiva em relação ao ingresso em um curso superior – para os secundaristas –, seja como ansiedade em relação ao término do curso – para os universitários –, somos remetidos a um perguntar pela Universidade no Brasil. Qual a razão pela qual há tanto desencantamento por parte de muitos alunos ou o cansaço por parte de muitos outros, quando se encontram numa Universidade, sabendo-se, por outro lado, da luta empreendida por parte desses mesmos alunos para ingressarem nessa mesma Universidade? Certamente, as razões são muitas, e poderíamos até chamar a atenção para o fato de que seria necessário consultar cada um deles para se ter uma resposta mais satisfatória a respeito disto. Todavia, não queremos entrar em pormenores sobre os motivos que justifiquem este ou aquele comportamento dos estudantes universitários. Queremos, sim, perguntar pelo significado disto que chamamos Universidade e que causa tantas expectativas e também tanta desilusão. Não sabemos se é possível responder satisfatoriamente

^{51*} Trabalho apresentado como exercício acadêmico da disciplina “Atividades Complementares de Teoria e Prática de Educação Superior I” por ocasião do Curso de Doutorado em Fundamentos da Educação (com ênfase em Filosofia da Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), no Segundo Semestre de 2000, em São Carlos-SP.

esta questão; no entanto, é possível fazer uma reflexão a respeito dos princípios e fins que fundam o Ensino Superior no Brasil.

Até que ponto a Universidade brasileira está em consonância com os seus objetivos? E será que o Ensino Superior no Brasil foi sempre situado em meio a Universidade? Qual a relação possível entre o Ensino Superior e a Universidade? Questões como estas podem ser respondidas quando nos reportamos aos primórdios da Universidade e às origens do Ensino Superior no Brasil.

Há quem diga, como o faz Paul Monroe, em sua *História da Educação*, que a Universidade surge na Grécia Antiga, em Atenas, compreendendo as escolas de filosofia de então, estando entre estas, a Academia, de Platão, o Liceu ou Escola Peripatética, fundada por Aristóteles, e a Escola Estóica. Ele chega mesmo a afirmar que foram frutos dessas escolas filosóficas e retóricas as universidades do mundo grego, tendo resultado da combinação dessas três a Universidade de Atenas. Outra Universidade a que ele também se refere é a de Alexandria, que suplantou a de Atenas como centro intelectual do mundo. Mas a Universidade, conforme o que entendemos hoje, surge mesmo na Idade Média, por volta do século XIII. E o próprio Monroe diz que já entre os séculos XI e XII, as escolas ligadas às catedrais e aos mosteiros se destacaram de uma forma que, nelas, já encontramos as condições básicas para a formação da Universidade, sendo elementos essenciais para isto os estudantes e professores de Paris. Mas como lembra Roland Corbisier,⁵² não se tratava ainda de um conjunto de escolas em uma mesma localidade, mas de uma comunidade de professores e estudantes que se reuniam em torno do que chamavam *studium generales* ou *universitas*.

Essas comunidades de professores e alunos eram formadas por aqueles que se interessavam pela aquisição do saber, ampliando seus conhecimentos a partir dos grandes debates em torno de questões que fossem consideradas pertinentes para o momento. Monroe, a propósito disto, chama a atenção para o fato de que esses que deram origem à Universidade foram impulsionados pela dialética. Tratava-

⁵² Cf. CORBISIER, Roland. Universidade e política. In: *Filosofia e crítica radical*. São Paulo: Duas Cidades, 1976, p. 153-154.

se dos grandes debates, onde se confrontavam os argumentos contraditórios em torno de assuntos diversos, tendo em vista um denominador comum, como superação das afirmações opostas a respeito das questões propostas. Esses interessados convergiam das mais diferentes regiões da Europa, reunindo-se em Bologna, Nápoles, Pádua, Paris, Oxford ou Cambridge, organizando-se, nessas comunidades, em nações, segundo a língua falada por cada grupo, identificado como *nação*. Essas nações passaram a se chamar *faculdades*, que não representavam ainda determinadas ramificações do saber, como são conhecidas hoje.

Apesar de estarem entre esses os goliardos, que ficaram conhecidos como *clérigos vagantes* e que, segundo Franco Cambi,⁵³ formavam um grupo “de *intelligentsia urbana*”, não podemos negar o interesse da Igreja Católica em relação ao desenvolvimento da Universidade. Por trás desse interesse, certamente existia, como diz Corbisier,⁵⁴ um projeto político de fundamentação teológica, que pode muito bem ser chamado “Projeto Político Teológico”. Este projeto esteve orientando a Universidade até a Revolução Francesa, quando ocorre, de fato, a ruptura entre o Estado e a Igreja. A partir daí, poderíamos dizer que a orientação política da Universidade ficou respaldada nos interesses do Estado através da Filosofia. Mas, na verdade, a ruptura do Estado com a Igreja se estendeu também às universidades de então, tendo em vista o seu conservadorismo, que representava um grande atraso em relação aos avanços da ciência e da filosofia. Por isso, ao invés de se pensar, de imediato, numa renovação da Universidade, o que ocorreu foi a fragmentação do Ensino Superior em faculdades isoladas, segundo as diferentes ramificações do saber, tendo por base as profissões liberais. Somente em 1810, na Alemanha, surgiu a Universidade de Berlim, sob a orientação filosófica que tinha como base o ensino e a pesquisa, servindo de referencial neste sentido a Faculdade de Filosofia.

O caráter científico, que foi imprimido na Universidade de

⁵³ Cf. CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. Tradução de: *Storia della pedagogia*, p. 185.

⁵⁴ Cf. Roland CORBISIER. Op. cit.

Berlim, se deu em razão do empenho dos filósofos representados por Hegel, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt, que, segundo Luiz Antônio Cunha, produziram, “talvez, a mais densa reflexão sobre a instituição universitária, desde sua criação no século XIII até os dias de hoje”.⁵⁵ Participaram da gestão dessa nova Universidade, três desses filósofos: Humboldt, Fichte e Schleiermacher. O primeiro destes, Humboldt, como reitor, Fichte ficou com a direção da Faculdade de Filosofia e Schleiermacher com a Faculdade de Teologia.

Mas poderíamos perguntar sobre o que tudo isso tem a ver com as origens da Universidade no Brasil. Em *A Universidade reformanda*, Luiz Antônio Cunha também chama-nos a atenção para o fato de que Portugal havia difundido em seu território as reformas implantadas pelas medidas de Napoleão I, na França, logo depois da Revolução Francesa. A implantação dessas medidas se tornou possível graças às reivindicações dos revolucionários em relação aos rumos que deveriam tomar a Universidade para atender os interesses dos burgueses que acabavam de ascender ao poder político, passando a se consolidar como classe hegemônica. Vêm daí as origens da Universidade no Brasil. O Reino de Portugal, estando submetido político e economicamente aos ingleses, não aceitou o bloqueio imposto à Inglaterra por Napoleão. Como consequência disto, mudou-se para o Brasil, transplantando para este o modelo de Ensino Superior a partir de 1808, ano em que fez do Brasil Reino Unido de Portugal, com a vinda da Família Real.

Quando perguntamos pelo Ensino Superior no Brasil, temos que nos reportar a isso, para vermos a distância que o separa das origens da Universidade, tanto em relação à temporalização medida pela História, quanto em relação às bases político-filosóficas que lhe deu sustentação no final do século XIX, estendendo-se assim até as primeiras décadas do século XX. Se concordarmos com Robert Paul Wolff, para quem há quatro modelos de Universidade:

⁵⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em Questão), p. 14.

“Universidade como santuário do saber”, “Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais”, “Universidade como agência de prestação de serviço” e “Universidade como linha de montagem para o homem do sistema”,⁵⁶ haveremos de perguntar qual desses modelos se aplica ao caso brasileiro, considerando-se neste sentido as suas origens.

Pensar na Universidade como santuário do saber é o mesmo que pensar naquilo que se teve (ou ainda se tem) como vocação universitária. Trata-se de associá-la ao erudito que nos remete a toda cultura clássica, começando pelos gregos. A busca do saber na Universidade passa a ser assim um encantamento com a busca gratuita do conhecimento a partir do domínio das artes e das letras que remontam à Antiga Grécia. Mas, se pensamos no caminho “natural” da Universidade, que sai do clássico à pesquisa associada ao ensino e à extensão, conforme o proposto pelo ideal da Universidade de hoje, passamos necessariamente por uma *indústria do saber*, voltada para a formação profissional com vistas às necessidades da cômte imperial ou do Estado republicano, instaurado com o golpe militar de 1889. Por conta disto, o nosso Ensino Superior, como diz Maria de Lourdes de A. Fávero, é desprovido, desde suas origens, de caráter nacional, surgindo as escolas superiores de Direito, Medicina e Engenharia e as Politécnicas desprovidas de um papel criador e inovador. Chama-nos a atenção neste sentido o fato de terem se organizado formalmente “como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo e voltadas, sobretudo, para a preparação de profissionais liberais: médicos, advogados, engenheiros”.⁵⁷

Esse perfil do Ensino Superior brasileiro aponta para o fato de que lhe serve basicamente de modelo aquela “Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais”, conforme apresenta Wolff em seu livro *O ideal da universidade*. Mas, ao mesmo

⁵⁶ WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. Tradução por Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. 1ª Reimpressão. São Paulo: UNESP, 1993. (Coleção Universitas), p. 27.

⁵⁷ FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & Poder. análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. (Série Universidade, 8- Educação), p. 31-32.

tempo, as escolas superiores surgem também como prestadoras de serviço, sendo ainda uma certa “linha de montagem para o homem do sistema”. Estes elementos que caracterizam o Ensino Superior, no Brasil, em suas origens, não desapateceram nem mesmo com a criação da Universidade nas primeiras décadas do século XX. Apesar da USP (Universidade de São Paulo), que surge já com uma outra direção, voltada para o ensino e para a pesquisa, o Ensino Superior, no Brasil, guarda até hoje um certo teor daquilo que fora nas Faculdades isoladas do século XIX e que continuaram existindo mesmo depois da instituição das universidades. Isto, talvez, explique um pouco – pelo menos –, o sentimento paradoxal dos estudantes em relação à Universidade. Da mesma forma, é possível perceber nisto o quanto diferem o Ensino Superior no Brasil e o *ideal de Universidade* que se tem e que tomamos para pensar criticamente o significado social e político da Universidade brasileira, buscando aquilo que poderíamos chamar da face oculta do Ensino Superior no Brasil.

Bibliografia consultada

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 704 p. Tradução de: Storia della pedagogia.

CORBISIER, Roland. Universidade e política. In: *Filosofia e crítica radical*. São Paulo: Duas Cidades, 1976. p. 153-159.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade renovanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 336 p. (Coleção Educação em Questão).

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 208 p. (Série Universidade, 8- Educação).

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Tradução por Cláudia Schilling e Fátima Murad. 1ª Reimpressão. São Paulo: UNESP, 1990. 312 p. (Coleção Universitas). MONROE, Paul. *História da educação*. Tradução por Idel Becker. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 394 p. (Atualidades Pedagógicas, 34).

WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. Tradução por Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. 1ª Reimpressão. São Paulo: UNESP, 1993. 208 p. (Coleção Universitas).

O FIM DA UNIVERSIDADE ^{58*}

O tema sobre o qual nos propomos tratar é por demais complexo. Falar do fim da Universidade significa refletir sobre algo que está imerso no paradoxo do ser que se desvela no seu em si como um vir-a-ser. Assim a nossa reflexão terá que começar pelo sentido do fim que se faz princípio, tomando-se os meios que estão dispostos no seu devir.

Para melhor refletir esse paradoxo do fim, conforme estamos aqui enunciando, cabe-nos perguntar pelo que significa o fim da Universidade e qual a sua relação com o processo de formação universitária, bem como sobre o que esse fim representa em termos de eticidade em um mundo, onde há o predomínio da negatividade dos valores em seu sentido moral.

Essas primeiras indagações, que nos colocam diante da temática proposta, nos conduzem a pensar a Universidade a partir da sua origem e do seu conceito. Assim, é possível que, ao invés de falarmos do fim, acabemos falando do princípio. Ao relacionar fim e princípio, certamente teremos que contar com a reflexão teleológica e axiológica, tendo-se em vista a necessidade de chegarmos ao sentido ôntico e ontológico da Universidade.

Passando agora a uma objetivação do discurso, é preciso considerar o fato de que não pretendemos aqui apresentar uma história da Universidade e nem mesmo historiar a Universidade brasileira. Mas somos forçados a nos situar historicamente, razão pela qual teremos que nos reportar à Idade Média, onde vamos encontrar a origem do que chamamos Universidade.

Entre os séculos XII e XIII da era cristã, em pleno apogeu da Idade Média, vamos encontrar, na Europa, por um lado, o surgimento das ordens medicantes de São Francisco e São Domingos e, por outro, a entrada no Ocidente das obras de Aristóteles, o que se

⁵⁸ * Palestra proferida no *I Fórum de Debates: Universidade e Conjuntura*, promovido pela ADUC (Associação dos Docentes Universitários de Cajazeiras)-Seção Sindical-ANDES-SN, no dia 07 de junho de 1995, no CFP (Centro de Formação de Professores) da UFPB, em Cajazeiras-PB.

tornou possível graças à divulgação dos árabes e dos judeus. É em meio à efervescência de novas ideias ou mesmo de novas discussões a respeito das ideias já existentes, mas não ainda admitidas no debate teológico e filosófico, que surgem as primeiras Universidades européias, representadas pelas de Bolongna, Paris, Oxford e Cambridge. É, pois, nesse cenário, que se destacam os nomes da Filosofia e da Teologia, tendo como seus representantes São Boa Ventura, Alberto Magno, Santo Tomás de Aquino e Duns Escoto.

A referência a esses fatos e a esses nomes, que se destacaram no mundo da Filosofia e da Teologia, leva-nos ao conceito de Universidade. É o que ocorre quando refletimos sobre o que representou a Universidade nesse momento histórico, considerando-se a Alta Idade Média, bem como poder da Igreja de então.

Quando surge a Universidade, na Idade Média, conforme acabamos de dizer, compreendia-se como *universitas* uma comunidade de professores e alunos que se dispunham a participar do ensino ministrado no mesmo lugar. Não se tratava, portanto, de um conjunto de escolas que se estabeleciam numa mesma cidade, mas da reunião de pessoas vindas das mais diferentes regiões dos mais diferentes países que podiam se dedicar aos estudos de Teologia e Filosofia. Assim, vamos encontrar, por exemplo, a Universidade de Paris como sendo o *studium generalis* de Teologia e Filosofia, ao passo que a Universidade de Bolongna era um centro de estudos, tendo primazia os jurídicos. Vem reforçar o conceito de Universidade inserido no que representavam essas Universidades a atuação dos Papas, sobretudo Inocêncio III e Gregório IX que muito influenciaram no sentido de fazer da Universidade de Paris um centro de estudos a serviço de uma teocracia intelectual. Isso não nega também o fato de que o carisma e a capacidade intelectual de certos mestres, como foi o caso de Abelardo, muito atraíram a juventude para a Universidade de Paris. No entanto, não podemos deixar de ver a intrínseca relação entre o poder do clero e a formação universitária; daí a necessidade da instituição dos centros de estudos que tinham por fim a busca da verdade. Esta verdade, como podemos perceber, estava posta pela unidade da formação acadêmica que garantia a afirmação da Igreja

como poder espiritual e mundano. O que nos diz Roland Corbisier vem ratificar o nosso entendimento a respeito disto: “O que unificava a Universidade medieval, fazendo das diversas disciplinas científicas e filosóficas, e dos diversos estabelecimentos de ensino, ou faculdades, uma uni-versidade e não uma poli-versidade, era [...] a teologia a serviço de um propósito político, a teocracia intelectual”.⁵⁹

O conceito de Universidade fica assim sustentado pelo sentido da unidade que está posta através de um projeto, sendo este de caráter teológico e político. A busca da verdade aparece aqui como princípio ideológico, uma vez que serve de justificativa para a razão de ser da Universidade. O que ocorre de fato, mas não é dito explicitamente, é que a Universidade, em sua origem, estava a serviço da Igreja. Isso significa que temos de abandonar a ideia de que há neutralidade da Universidade em relação ao projeto político que lhe dá sustentação.

Esse vínculo da Universidade com o projeto político fica evidente quando passamos a considerar a sua razão de ser em relação ao sistema feudal. Estava assim a Universidade sustentada pelo projeto político apresentado pela Igreja Católica. Com o advento da Revolução Francesa, há um deslocamento dessa base de sustentação política da Universidade: com a separação entre Igreja e Estado, a Universidade passou a vincular-se politicamente ao Estado. Esse vínculo que passou a existir entre Universidade e Estado significou também a laicização da Universidade. Daí podemos compreender a razão pela qual se deu o declínio da Universidade criada na Idade Média. Este declínio, que compreendemos como a primeira grande crise da Universidade, fora superado pela criação da Universidade de Berlim, no início do século XIX.

Podemos afirmar assim que a Universidade passou a se libertar do projeto político da Igreja a partir das grandes mudanças ocorridas a partir da Revolução Francesa. Assim, apontamos para a substituição da Universidade Medieval pela que ficou conhecida como “Universidade Moderna”, assim chamada por Flexner. Isso leva Itan Pereira a afirmar que “A “Universidade Moderna”, assim

⁵⁹ CORBISIER, Roland. *Filosofia e crítica radical*. São Paulo: Duas Cidades, 1976, p. 155.

chamada por Flexner e criada por Humboldt, em 1810, na cidade de Berlim, leva o selo da renovação exatamente por sua identificação com a sociedade onde está abrigada”.⁶⁰ É, pois, esta Universidade que tem servido de modelo para as Universidades que se formaram a partir daí.

Observando este rumo que toma a Universidade a partir da Revolução Francesa, vemos que a mesma despertou para o que estava ao seu redor, uma vez que procurou estar sintonizada com os avanços científicos e tecnológicos, bem como com os avanços na indústria e na democracia, tendo esta última o princípio da *liberdade, igualdade, fraternidade*, apresentado pelos ideais da Revolução Francesa. Assim, damo-nos conta de que, a “Universidade Moderna”, que surge para atender às novas exigências apresentadas por uma sociedade industrial e, pelo menos, pretensamente democrática, tem agora como base de sustentação de sua unidade um projeto político-filosófico. Ou seja, houve assim a substituição do teológico pelo filosófico. No entanto, isso não significou a desvinculação política da Universidade, mas, ao contrário, a sua aparente autonomia é gerenciada pelo Estado. Isso é o que nos diz Roland Corbisier: “Com a separação da Igreja e do Estado, que ocorre em consequência da Revolução Francesa, a Universidade sofre também um processo de laicização, emancipa-se da tutela religiosa e se converte em instância aparentemente autônoma”.⁶¹

Essa aparência de autonomia se reflete em dois sentidos: tanto em relação ao gerenciamento dos recursos como em relação ao projeto comum apresentado pelo Estado para a Universidade. Luiz Eduardo Wanderley reflete muito bem esta problemática da autonomia universitária ao afirmar que “o controle das verbas, das pesquisas, da orientação político-ideológica, das normas curriculares, exercido pelos governos, igrejas, grupos privados mantenedores, fez e faz da autonomia uma quase utopia”.⁶²

⁶⁰ SILVA, Itan Pereira da. *Da Universidade brasileira: tópicos da trajetória da Universidade brasileira*, p. 21.

⁶¹ CORBISIER, p. cit., p. 155.

⁶² WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. . 8. ed. São Paulo: Brasi-

A reflexão de Wanderley sobre a autonomia da Universidade, a partir da realidade latino-americana, chama-nos ainda a atenção para o que ocorre nas épocas populistas ou de governos autoritários:

Ora, na realidade latino-americana, tanto no período reformista quanto na época populista, e principalmente nos anos de governo autoritários e repressivos, sempre que as autoridades governamentais, eclesiásticas ou de grupos privados perceberam qualquer risco para o seu domínio, sinais de rebelião, influências de ideologias tidas como inaceitáveis etc., romperam com a autonomia, invadiram os *campi*, prenderam estudantes e professores, alteraram a legislação, colocaram interventores, exigiram a intolerância ideológica.⁶³

Isso vem confirmar o fato de que há uma relativa autonomia da Universidade nas conjunturas “normais”, como diz Wanderley, chegando mesmo a ser limitada e controlada nos momentos de riscos.

Considerando agora a Universidade tal qual a conhecemos nos dias de hoje, sabemos que a mesma não só se espelha na Universidade de Berlim criada no século XIX, mas também tem por base um projeto comum de natureza filosófica. É o que podemos afirmar quando nos voltamos para a sua essência, sendo representada pela unidade que, como diz Roland Corbisier, só “poderá ser conferida pela filosofia, isto é, pela política”.⁶⁴

Ao confrontarmos a Universidade contemporânea com a medieval, damos-nos conta de que o projeto político-filosófico unifica tanto a Universidade de hoje quanto unificava o projeto teológico-político da Idade Média. Ou seja, se entendemos que não podemos separar a filosofia da política, entendemos também que não podemos separar a Universidade da política.

Considerando assim o que representa o conceito de Universidade a partir do princípio que lhe dá sustentação desde sua

liense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, 91), p. 71.

⁶³ Id., *Ibid.*, p. 71-72.

⁶⁴ CORBISIER, p. cit., p. 156.

origem na Idade Média, podemos refletir sobre o significado da Universidade em termos de Brasil. Seguindo a mesma orientação, a nossa reflexão se fará no sentido de melhor compreender a inserção da Universidade brasileira no contexto político nacional, considerando o seu fim na conjuntura de hoje.

Para falar da Universidade brasileira, reportamo-nos também ao século XIX. Enquanto na Alemanha era criada a “Universidade Moderna”, no Brasil, chegava o Ensino Superior com a vinda da Família Real, em 1808. Vale aqui ressaltar que, ao invés de se implantar o Ensino Superior seguindo aquela orientação alemã, que deu origem ao modelo de Universidade que fora seguido pelos países mais desenvolvidos, o modelo de ensino implantado, no Brasil, tinha como referência o modelo napoleônico, sustentado pela aristocracia, o autoritarismo e o totalitarismo.

O colonizador português, ao contrário do espanhol e do inglês, não permitiu a existência de Universidades em sua colônia. Basta vermos a respeito disto, o fato de que a Espanha já trouxe a Universidade para as suas colônias latino-americanas a partir do momento em que passou a colonizar os países da América Latina, o que ocorreu no início do século XVI, criando Universidades no México, em Cuba, Guatemala, Peru, Chile, Argentina e em outros países. Enquanto isso, o Ensino Superior para os brasileiros ficou limitado às Universidades da Europa, principalmente às da Metrópole. Assim, o Ensino Superior ficou somente acessível aos brasileiros privilegiados, que puderam frequ

entar os Cursos em Coimbra, Lisboa, Porto, Bolongna, Salamanca, Paris, etc.

As nossas escolas chegaram juntamente com a Côrte que fugia do bloqueio naval napoleônico, sem que isso significasse a implantação da Universidade no Brasil. Além disso, essas primeiras escolas tinham por fim apenas preparar a mão-de-obra especializada demandada pela Côrte de Portugal, orientando-se pelo modelo da Universidade Imperial criada em 1806, na França, por Napoleão Bonaparte, para formar a elite de que o Governo precisava, estando, pois, atrelada ao Estado sem nenhuma autonomia. Assim, o nosso Ensino Superior também ficou limitado às chamadas “escolas isoladas”, voltando-se quase totalmente para o preparo profissionalizante de que necessitava a sociedade colonial, para algumas carreiras profissionais.

A Universidade brasileira somente foi implantada em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro pelo Decreto nº 14.343 do Presidente da República Epitácio Pessoa, tendo por fim o estímulo à cultura da ciência, bem como a solidariedade entre os professores e o aperfeiçoamento dos métodos de ensino. Essa Universidade, que, como vemos, foi a primeira do Brasil, tinha sido prevista pela “Lei Carlos Maximiliano”, em 1915, que recomendava ao Governo criar a Universidade, quando achasse oportuno, reunindo as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, o que ficou confirmado pelo Decreto de 1920, mas somente veio a funcionar, de fato, em 1922, sendo transformada em Universidade do Brasil, em 1937. Sabe-se, no entanto, como observa Itan Pereira, que, na verdade, fora “criada para propiciar a oportunidade de concessão do título de Doutor honoris causa ao Rei Alberto I da Bélgica, que visitaria o Brasil em 1922, por ocasião das comemorações do 1º Centenário da Independência”, cumprindo-se assim um ritual europeu “quando da visita de um monarca a um país estrangeiro”.⁶⁵ A respeito dessa primeira Universidade, ainda nos diz Itan Pereira:

Em mais de um século de Ensino Superior no Brasil, a criação da primeira Universidade poderia ter sido um marco de mudanças nos rumos das

⁶⁵ SILVA, p. cit., Nota 09, p. 99.

escolas existentes, até então divorciadas das necessidades fundamentais do País. No entanto, o agrupamento das três unidades da Universidade do Rio em nada modificou a natureza própria de cada uma nem o seu caráter tipicamente profissionalizante. O defeito maior da Universidade de 1920, esteve na sua despreocupação em criar um centro de pesquisa, de ensino de ciências fundamentais não aplicadas e de filosofia, letras e artes. Como Universidade, só existiu no nome.⁶⁶

Com essa observação de Itan, podemos nos certificar mais ainda da falta de interesse por parte do poder dominante em ver implantada no Brasil a verdadeira Universidade. Isso vem ratificar a razão pela qual quarenta e dois projetos de Universidade foram recusados pelo Governo Federal ou pelo Parlamento, no período republicano, indo os mesmos de José Bonifácio a Rui Barbosa. Somente a partir de 1931, com a “Reforma Francisco Campos”, a Universidade brasileira se define como Instituição não só de Ensino Superior, mas também de Pesquisa. A consolidação deste fim da nossa Universidade ficou vista pela primeira vez com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Mesmo assim, esta viu ser abortado o seu projeto original que tinha por base a formação filosófica para todas as áreas de ensino e pesquisa através da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, que deveria constituir o laço de entrosamento científico em todas as seções da Universidade. Essa proposta de um projeto filosófico-político, tendo em vista o bem comum da comunidade universitária, somente veio a se consolidar com a Universidade de Brasília, criada em 1961, resgatando-se com a mesma o Projeto da Universidade do Distrito Federal, de 1935, frustrado em 1939 com a sua extinção pela anexação à Universidade do Brasil em que tinha se transformado a Universidade do Rio de Janeiro, em 1937.

Assim, depois de vermos em passos largos a trajetória da Universidade brasileira, que passa por uma Reforma formulada pela Lei nº 5540, de 1968, cabe-nos perguntar pelo fim desta Universidade. O que de fato tem sido feito para que a Universidade brasileira tenha o seu fim? E o que dizermos da Universidade Federal da Paraíba

⁶⁶ Id., *Ibid.*, p. 35-36.

e, em especial, sobre o Centro de Formação de Professores desta Universidade?

Para situarmos a Universidade, seja ao nível de Brasil, de Paraíba ou mesmo de Cajazeiras, em relação ao seu fim, temos que nos situar, antes de tudo, em relação ao significado deste fim. Podemos então perguntar se este significa cessação, como é concebido pelo senso comum, ou, como diz Heidegger, significa acabamento. No primeiro caso, tratar-se-ia de ruína: término de um processo. Por acabamento, pensamos na plenitude que se busca como exata realização de um projeto. Em qual destes sentidos podemos situar o fim da Universidade?

Saímos assim da discussão histórica, trazendo para a mesma o seu sentido teleológico. Tomamos, pois, para a nossa reflexão o que propõe a Reforma de 1968 como fim da Universidade brasileira. Se a “Reforma Francisco Campos” transformou a Universidade em Instituição de Ensino e Pesquisa, conforme vimos anteriormente, a Lei nº 5540, mesmo não tendo afirmado nada a respeito da Extensão, ao enfatizar a necessidade da Pesquisa e substituir o catedrático pelo Departamento, criando-se a partir daí os diferentes Conselhos universitários que possibilitam o Co-governo na estrutura administrativa, abre, de uma certa forma, a perspectiva para a mesma.

Comparando o que ocorreu em 1931 com o que ocorreu em 1968, também podemos ver que, da mesma forma que não foi o bastante a “Reforma Francisco Campos” para o rompimento de fato com a tradição das chamadas “escolas isoladas”, também não foi o bastante a perspectiva que se criou em relação à Extensão universitária a partir da Lei de 1968 para que tivéssemos no Brasil uma Universidade voltada, de fato, para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Não queremos dizer, no entanto, que isso não tem se realizado por parte das Universidades brasileiras; apenas queremos chamar a atenção para o fato de que ainda não vemos a consolidação deste fim em sua absolutez. Mais uma vez, temos que ir até São Paulo, para encontrarmos a USP como pioneira neste sentido. Por mais que seja do nosso conhecimento o esforço que as demais têm feito para

alcançar o nível de realização da Universidade de São Paulo, sabemos que ainda falta muito para chegarem ao seu fim. Assim, podemos perguntar o seguinte: o que falta, então, à Universidade brasileira para que se consolide o fim que lhe é proposto?

Antes de tudo, cabe refletir sobre a necessidade de rompimento com a tradição autoritária para a qual tendeu a nossa Universidade, sobretudo nos anos 60, como bem demonstra Antonio Muniz Rezende. A partir daí, podemos retomar aquele princípio de que fala Roland Corbisier, que vê na base da Universidade um projeto comum, sustentado filosófica e politicamente. Assim, vale chamar a atenção para o fato de que se faz necessário colocar a Universidade na perspectiva do serviço à comunidade que, como diz Antonio Rezende, terá que se fazer a partir do momento em que, numa situação democrática, a comunidade possa deliberar aos seus chefes o poder de executar deliberações neste sentido. “A questão” — como diz Rezende — “passa então a ser a desse bem comum. E isto supõe uma ideia de universidade, um projeto comum, ou mesmo uma utopia da universidade brasileira. Ora, [...] uma das características da fase atual na história de nossa instituição é a ausência de uma utopia universitária”.⁶⁷

Tomemos, então, essa “ausência de uma utopia universitária” para a nossa reflexão. O que seria, de fato, essa utopia? Será que há alguma relação com o projeto político-filosófico de que falávamos antes? E o que é e como pode ser pensado ao nível de Brasil um projeto dessa natureza para a nossa Universidade?

Ao atuarmos como Professor de Ensino Superior em Cajazeiras, não podemos deixar de tomar como referencial o que ocorre no Campus V da UFPB, para respondermos a essas questões. Parece que, depois de todo esse processo pelo qual passou a nossa Universidade, no Centro de Formação de Professores da UFPB, ainda não chegou a “Reforma Francisco Campos”: continuamos ainda com a herança das “escolas isoladas”, pois pouco temos realizado em termos de pesquisa e extensão. Sabemos das tentativas que há neste sentido,

⁶⁷ REZENDE, Antonio Muniz. *O saber e o poder. dominação ou serviço?* 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 10.

inclusive no sentido de fazer valer o princípio do Ensino, Pesquisa e Extensão. Mas não podemos deixar de esquecer a distância que separa a realidade do sonho: nada temos discutido a respeito do que já fizemos para que se consolide um projeto comum de caráter filosófico e político. A nossa experiência em sala-de-aula até nos diz do quanto ainda somos pobres inclusive ao nível de ensino; até parece que desconhecemos o que seja a ciência e a pesquisa, razão de ser da docência: sem pesquisa, não fazemos ciência; e sem ciência, não há o que ensinar, como bem nos diz Pedro Demo:

Se pensarmos bem, não se tem nada a ensinar, se não tivermos construído algo através da pesquisa. Não existindo a pesquisa, o professor torna-se um mero repetidor de textos e de ideias dos outros. Conta para os alunos o que leu por aí. Será somente um transmissor de conhecimentos. Não é propriamente um cientista, ou seja, um construtor do saber.⁶⁸

Daí não podermos desassociar um Centro de Formação de Professores da Pesquisa e da Extensão.

Não basta, no entanto, sabermos da necessidade da Ciência, o que significa necessidade de Pesquisa, sendo esta, atividade básica daquela, conforme também nos diz Pedro Demo. Além disso, precisamos definir o que queremos em termos de pesquisa. Mas só podemos definir esse nosso querer, se situarmos a Universidade brasileira como um todo dentro do contexto filosófico e político que tem definido o fim da educação em nosso País. Quando a “Reforma Francisco Campos” aponta para a necessidade da Pesquisa universitária, traz a preocupação com o desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil. Ou seja, era como se dissesse ser necessário a Universidade se voltar para as exigências do capital, substituindo o compromisso com a promoção cultural pelo compromisso com a promoção econômica, o que já nos permite ver a influência do

⁶⁸ Pedro DEMO. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985, p. 24.

pragmatismo norte-americano como expressão filosófica do modelo de produção capitalista. Essa opção economicista fora acatada pela Universidade a partir de 1964, quando o Governo brasileiro decide implantar, no Brasil, o modelo de Universidade americana, que, por sua vez, se formou a partir do modelo alemão. Essa opção do Governo ficou clara pela contratação por parte do Ministério da Educação do norte-americano Rudolf Atcon para estudar a reformulação da estrutura universitária brasileira.

Essa opção economicista tem cada vez mais se fortalecido. A grande preocupação está voltada para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que possam melhor servir aos detentores do poder econômico e político, como nos diz Antonio Muniz Rezende:

A relação histórica entre o aspecto político e o ideológico se confirmou na opção econômica pelo capitalismo. Isto precisa ser dito de maneira bem clara e sem equívocos. Embora esboçada desde 1930, esta opção tornou-se oficial, ideologicamente, a partir de 1964, com a pretensão dos governantes brasileiros de fazer o País entrar no rol das nações economicamente desenvolvidas. Isto teve reflexos diretos na vida da universidade brasileira. Passou-se a atribuir-lhe como um de seus objetivos, e mesmo o seu objetivo principal, o desenvolvimento econômico. Mas aí começaram a surgir os impasses e contradições do próprio sistema político.⁶⁹

Esse impasse a que se refere Rezende diz respeito ao fato de que, à proporção que a Universidade brasileira caminha em direção ao desenvolvimento econômico, sofre com a redução dos recursos que a ela são destinados, fazendo com que, cada vez mais, a Universidade Pública brasileira, de onde vem 80% das nossas pesquisas, apesar das suas debilidades, caminhe também em direção ao seu sucateamento, o que vai se agravando cada vez mais pela redução do poder aquisitivo dos professores e funcionários que têm visto uma redução progressiva dos seus vencimentos. Essa opção econômica pode ser melhor compreendida, a partir do momento em que situamos a

⁶⁹ REZENDE, op. cit., p. 25.

Universidade no contexto de uma política centralizadora, conforme observa Antonio Rezende:

no prolongamento da opção econômica capitalista, deu-se ênfase à orientação profissionalizante da universidade, o desenvolvimento industrial. Com a formação de mão-de-obra especializada (e barata) é que se daria o aumento da produção capaz de colocar o País ao nível das outras nações industrialmente desenvolvidas.⁷⁰

Observa-se então que o poder central esperava que os administradores universitários entrassem na dinâmica do sistema proposto, colaborando assim com a implantação e reprodução do mesmo. Em consequência disto, como ainda diz Rezende, “o que observamos até agora é que, no esforço feito para modernizar e desenvolver o sistema administrativo das universidades, a ênfase tem sido dada a outras ciências em detrimento das humanas”.⁷¹ Assim, para que esta situação seja revertida, tomando cada coisa o seu devido lugar, é preciso que haja a interdisciplinaridade, implicando a complementaridade epistemológica que deve caracterizar a Universidade como um todo.

Se não nos dermos conta dessa opção economicista que tem dificultado ou mesmo impossibilitado essa interdisciplinaridade, acabaremos nos afogando nas ondas do neoliberalismo, que é tão contraditório em si mesmo quanto é o centralismo que empurra o Estado à negação de si mesmo.⁷² Assim, ao invés de chegarmos ao fim da Universidade, compreendendo-se por fim o que está posto pela concepção heideggeriana, chegaremos ao fim, tomando-se este no sentido vulgar, que aponta para a cessação do processo. É o que

⁷⁰ Id., Ibid., p. 26.

⁷¹ Id., Ibid., p. 27.

⁷² De acordo com Edgar Jiménez Cabrera, “o centralismo estatal levou à ineficiência do Estado, obrigando a sociedade a sofrer os efeitos das imperfeições da regulação estatal. Com isso, o Estado negava a si mesmo e foi perdendo praticamente sua razão de ser”. (CABRERA, Edgar Jiménez. Neoliberalismo e identidade nacional na América Latina. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano V, n. 8, p. 15-26, fev. 1995, p. 16).

podemos afirmar a respeito da realidade de um Centro de Formação de Professores, se nos limitarmos ao ensino sem uma reflexão crítica a respeito do mesmo. Pois, como podemos pensar diferente, se, por um lado, a administração das Universidades brasileiras tem se voltado para o problema das verbas expresso por uma linguagem que muito bem transporta para a Universidade o discurso característico da empresa e da indústria, uma vez que produção, modos de produção, economia de recursos ou aumento de capital, por exemplo, são conceitos de um discurso que apontam para a educação como investimento para a produção do estudante, banalizando-se assim a atividade universitária, ficando a mesma reduzida à produtividade industrial,⁷³ e se, por outro lado, não investimos em Pesquisa e em Extensão, enquanto ministramos uma má qualidade de Ensino?

Com isso, no entanto, não estamos querendo negar o que já fizemos em termos de pesquisa, bem como de extensão, assim como também não negamos os esforços no sentido de melhorar a qualidade de ensino. Porém não basta o já feito para dizermos que nos encontramos afinados em relação ao fim que pretendemos. Precisamos nos dar conta de que ainda não desenvolvemos um senso crítico em relação aos financiamentos das pesquisas e simplesmente continuamos aceitando a sua privatização, assim como temos que levar em consideração a necessidade de inserção da Universidade no ensino de primeiro e segundo graus, como observa Marilena Chaui.⁷⁴ Enquanto isso, fica a questão: qual o fim que queremos para a Universidade brasileira, a começar pelo que fazemos desta Universidade em um Centro de Formação de Professores?

⁷³ REZENDE, p. cit., p. 28.

⁷⁴ “Com relação ao corpo discente, a universidade pública tem aceitado passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo graus, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e segundo graus. [...] Com relação aos financiamentos das pesquisas, há uma tendência à aceitação acrítica da privatização das pesquisas, perdendo de vista o papel público do trabalho de investigação”. (CHAUI, Marilena. *Ética e Universidade. Universidade e sociedade*, São Paulo, ano V, n. 8, p. 15-26, fev. 1995, p. 86).

Se quisermos que a nossa Universidade chegue ao fim no sentido mais teleológico do termo, considerando para isto o seu acabamento, ou seja, a sua plenitude, precisamos, por um lado, refletir sobre a hierarquia de valores que está posta em nosso meio; e, por outro, pensar seriamente a respeito do sentido pedagógico das nossas organizações de base distribuídas nas três categorias sociais da Universidade: professores, alunos e funcionários.

No início dos anos 80, quando essas categorias passaram a se organizar em suas associações, era possível constatar o lado educativo das suas mobilizações, o que se fazia inclusive pela autocritica em relação à sua inexperiência ou equívocos. O que Antonio Rezende nos diz a respeito disto deixa bem claro o significado deste sentido pedagógico a que nos referimos:

A redemocratização que começamos a viver tornou não apenas possível, mas indispensável, uma atividade educacional-política como fator de desenvolvimento social, político e cultural da Nação. Foi neste sentido, por exemplo, que durante uma greve dos professores da UNICAMP, pudemos falar de seu caráter educativo, e lançamos a expressão “greve pedagógica”, que encontrou ampla aceitação entre os grevistas, embora causasse estupefação nos meios oficiais.⁷⁵

Hoje, vemos muito corporativismo e deturpações do conceito dos movimentos universitários: a greve, por exemplo, ao invés de ser tomada como espaço de organização e de luta, como momento para se pensar ou repensar um projeto político-filosófico, é geralmente entendida como chantagem político-econômica, desembocando esta no fracasso em face do poder político instituído. Por outro lado, temos que perguntar pelo que tem significado a burocracia a que tem se reduzido o movimento estudantil, uma vez que este simplesmente desapareceu do meio universitário, conforme constatamos ao nível de Campus V da Universidade Federal da Paraíba. Quanto ao corporativismo, este se veste da ética para justificar o silêncio diante da falta de compromisso de muitos com a qualidade do ensino e,

⁷⁵ REZENDE, p. cit., p. 72.

muito menos, com a atividade científica propriamente dita.

Assim, para melhor refletir a questão a respeito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, faz-se necessário considerar dois aspectos de sua problemática: 1º) até que ponto está claro para nós o projeto político-filosófico que define os meios e os fins da Universidade?; 2º) o que significa para nós o Ensino, a Extensão e a Pesquisa?

A resposta para essa questão encontramos, antes de tudo, na confusão que se faz entre os meios e os fins da Universidade; logo depois, deparamo-nos com o fato de que ainda hoje está espalhada por todo Brasil uma série de Escolas de Ensino Superior que continuam com o modelo de ensino das “escolas isoladas” do século XIX. Tratam-se das Faculdades Isoladas que não têm nenhum compromisso com a Pesquisa e a Extensão, mas visam simplesmente o lucro pela venda do ensino àqueles que não conseguem chegar às Universidades em decorrência de sua condição financeira ou mesmo por causa da distância que os separa dos centros mais desenvolvidos, onde, geralmente, estão localizadas as Universidades públicas.

Considerando o que ocorre nessas “escolas isoladas”, podemos também refletir um pouco mais sobre a opção economicista da Universidade. Trata-se, na verdade, da implantação da proposta fascista de ensino, apresentada na Itália dos anos vinte e criticada por Gramsci. Referimo-nos aqui à “Reforma Gentile” que estabelece uma separação entre escola profissionalizante e escola humanista, trazendo precocemente para a escola elementar-média a profissionalização, como observa Luna Galano Mochcovitch. Pois, na verdade, essas “escolas isoladas” a que nos referimos não passam mesmo de “escolões de terceiro grau” acessíveis aos que não podem chegar à Universidade por conta das suas condições sócio-econômicas.

A respeito do que ocorre na Universidade em termos de Pesquisa e de Extensão deixa muito a desejar, refletindo-se isso na formação acadêmicas dos alunos. Podemos tomar como referência o Campus de Cajazeiras, por que é uma realidade mais próxima a nós, mas não que isso signifique uma particularidade do CFP/

UFPB.⁷⁶ No entanto, temos que levar em consideração o fato de que os professores que saem com uma formação deficiente vão para um mercado de trabalho preparar pessoas para encaminharem pessoas também despreparadas para o ensino universitário. É o que se reflete muito bem na extensão do ensino que temos realizado: a sua clientela é basicamente formada pelos próprios alunos da Universidade, quando deveria ser posta a serviço da comunidade, promovendo a necessária reciclagem dos que já atuam no mercado de trabalho e que precisam atualizarem os seus conhecimentos. Quanto à pesquisa, deveria ser articulada diretamente com o ensino, no sentido de que professores e alunos pudessem desenvolver, de fato, uma atividade científica.

Quando falamos da necessária articulação entre ensino e pesquisa, não queremos ignorar o que tem sido feito neste sentido. Apenas chamamos a atenção para o fato de que esta não é uma prática generalizada, ficando muitos de nós limitados aos repasses das limitadas informações, sem que estas sejam colocadas a serviço da formação. Isso nos faz lembrar o que diz Gramsci a respeito do curso universitário:

Um curso universitário é concebido como um livro sobre o assunto. Mas alguém pode se tornar culto com a leitura de um só livro? Trata-se, portanto, do problema do método no ensino universitário: na Universidade, deve-se *estudar ou estudar para saber estudar?* Deve-se estudar 'fatos' ou o método para estudar os 'fatos'? A prática do 'seminário' deveria precisamente complementar e vivificar o ensino oral.⁷⁷

Essa vivificação do ensino oral de que fala Gramsci não seria possível sem a articulação entre a pesquisa e o ensino através da

⁷⁶ Registre-se aqui o fato de que o CFP/UFPB tornou-se CFP/UFCG a partir de 2003 com a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; a palestra aqui apresentada foi exposta ao público em 1995.

⁷⁷ GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização do saber. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Coleção Perspectiva do Homem, 48 - *Série Filosofia*). Tradução de: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura, p. 148. – Grifos do autor.

dialogização entre professores e alunos. Mas isso ainda não será possível sem que se tenha claro meios e fins da educação.

Temos, portanto, que submeter a nossa atividade pedagógica à autocrítica, vendo a educação não somente como processo, como muitas vezes tem sido apresentada. É preciso situar a educação também como projeto. Se a reduzirmos ao processo, acabamos confundido os meios com os fins, deixando de ver o fim como meta, isto é, como a utopia que buscamos. Submeter assim a nossa prática pedagógica à autocrítica significa repensar os nossos currículos e programas, bem como o nosso exercício de poder, para que não fiquemos no erro de fazer do nosso saber um poder a serviço da dominação política e econômica.

Enfim, a reflexão que coloca a Universidade para ser repensada em termos teleológicos, terá que ser vista no seu devir, levando-se em conta o seu significado ontológico que aponta para o fato de que tem o seu fim como plenitude de ser. Daí a necessidade de termos uma definição clara do projeto político-filosófico que queremos para a Universidade brasileira. Esta definição terá que ser feita por todos nós a partir do nosso local de trabalho; ou seja, precisamos defini-lo a partir dos nossos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão. O Centro de Formação de Professores não pode ficar fora destes, uma vez que, ao contrário do que está posto pela proposta de LDB de Darcy Ribeiro, não podemos desvincular o Ensino da Pesquisa e da Extensão. É a unidade destes três eixos que terá que levar a Universidade ao seu fim, fazendo-se este como princípio, desvelando-se em si mesmo como seu devir.

Bibliografia

- CABRERA, Edgar Jiménez. Neoliberalismo e identidade nacional na América Latina”. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano V, n. 8, p. 15-26, fev. 1995.
- CHAUI, Marilena. Ética e universidade. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano V, n. 8, p. 82-87, fev. 1995.
- CORBISIER, Roland. *Filosofia e crítica radical*. São Paulo: Duas Cidades, 1976. 260 p.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. 120 p.
- _____. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985. 256 p.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 248 p. (Coleção Perspectiva do Homem, 48 - *Série Filosofia*). Tradução de: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura.
- HEIDEGGER, Martin. *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*. Tradução por Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.: 65-82 (Coleção Os pensadores, 5: *Conferências e Escritos Filosóficos*).
- MIRAGLIA NETO, Francisco. Universidade, saber e interesse. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano IV, n. 7, p. 72-78, Jul. 1994.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. 80 p. (Série Princípios, 133).
- MOREIRA, Ildeu de Castro. “Uma nova política científica e tecnológica”. *Universidade e sociedade*, São Paulo, ano IV, n. 7, p. 79-86, Jul. 1994.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *O saber e o poder: dominação ou serviço?* 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 88 p. (Coleção

Polêmicas do Nosso Tempo, 3).

SILVA, Itan Pereira da. *Da universidade: tópicos da trajetória da Universidade Brasileira*. Campina Grande: Edição do Autor, 1994. 22 p.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 89 p. (Coleção Primeiros Passos, 91).

OS INTELLECTUAIS E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI *

Introdução

Paolo Nosella, em seu livro *A escola de Gramsci*, traça toda uma trajetória daquilo que foi Antonio Gramsci, tanto como intelectual quanto como político e como pessoa. E, nesta trajetória, encontrando-se concomitantemente o pai e o educador. Falar de Gramsci como educador é também apresentá-lo como filósofo da educação, ou dizer, com outras palavras, da grandeza dele enquanto intelectual que esteve voltado para a educação, não só em seu sentido mais amplo, mas também da educação operacionalizada pelo ensino da escola. Por isso, a trajetória daquilo que foi Gramsci, apresentada por Nosella, é, na verdade, também uma exposição daquilo que se pode entender como formação histórica de um pensamento que dá conta do político, assim como da cultura em geral, bem como da educação em especial.

Como se relacionam os educadores brasileiros com esse pensamento? Paolo Nosella também teve a preocupação de nos chamar a atenção para o tratamento dado a Gramsci pelos educadores brasileiros. Isto, de uma certa forma, está exposto em sua obra supradita (*A escola de Gramsci*), como também em um dos capítulos do seu livro *Qual compromisso político?*, intitulado “Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico”. É neste artigo que diz da sua experiência de educador, no Brasil, bem como da sua aproximação com o pensamento de Gramsci, ressaltando-se em relação a esta aproximação o contato definitivo com os escritos do referido filósofo, por ocasião do seu doutorado em Filosofia da Educação, na PUC de São Paulo, em 1978, conforme o exposto por ele mesmo: “O contato definitivo e importante com os escritos de Gramsci, porém, ocorrem no Brasil, na PUC de São Paulo, onde em 1978 inseria-se a primeira turma de doutorado em Filosofia da Educação”.⁷⁸ Os escritos de Gramsci, aqui referidos por Nosella,

* NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político?* Ensaios sobre a educação brasileira

podem ser apresentados como aquilo que ficou conhecido como os *Cadernos do cárcere*, sem querer com isto ignorar outros escritos que antecederam a sua prisão, no dia 8 de novembro de 1926, bem como as *Cartas do cárcere*. O próprio Nosella nos chama a atenção para o fato de Gramsci ter publicado o seu primeiro escrito de peso em 1914, num jornal do Partido Socialista Italiano, *O grito do povo*.⁷⁹ Vale ressaltar que, entre esta publicação e os seus escritos do *Cárcere* (*Cadernos e Cartas*), estão as suas publicações no *L'ordine nuovo*, por exemplo. Mas para falar daquilo que há de mais consistente em seu pensamento a respeito da educação, voltamos a nossa atenção para o que deixou exposto no “Caderno 12”, inserido em seus *Cadernos do cárcere*.

“Caderno 12”

O “Caderno 12”, escrito em 1932, por Antonio Gramsci, está voltado particularmente para a questão dos intelectuais e da educação. É neste que ele apresenta a situação histórica dos intelectuais, dando especial atenção à história de sua formação e a sua relação com os grupos sociais fundamentais. Logo em seguida, traz para a discussão a questão da reforma do ensino, ressaltando-se aí o significado do ensino e do princípio educativo. Fala-nos, então, da Escola Unitária, que ele gostaria de ver implantada, na Itália, por exemplo. E é possível perceber como está vinculada a uma escolarização toda formação dos intelectuais que, por sua vez, faz a escola, de uma forma ou de outra.

A formação dos Intelectuais

Gramsci pergunta pela história dos intelectuais e pela autonomia deles ao longo de sua história. A questão fica mais ou

pós-ditadura. Bragança Paulista-SP: IFAN-CDAPH/EDUSF, 1998. (Coleção Estudos CDAPH, 1), p. 27.

⁷⁹ Cf. NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. (Série Educação-Teoria & Crítica), p. 11.

menos assim exposta: Cada um dos grupos de intelectuais existentes é por si mesmo autônomo? Ou cada categoria especializada de intelectuais pertence a um determinado grupo social? Ou seja, como o expõe o próprio Gramsci: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais?”⁸⁰

Diz-nos Gramsci que, ao longo da história da formação dos intelectuais, as diversas categorias de intelectuais foram assumindo diferentes formas, podendo ser expressas basicamente por duas delas que se destacam como as mais importantes: a categoria dos intelectuais tradicionais e a categoria dos intelectuais orgânicos. Esta última diz respeito àquela que possibilita a criação de uma determinada categoria de intelectuais a partir da necessidade de homogeneização e da consciência da função econômica, social e política de um determinado grupo social por parte dele mesmo. Isto é muito expressivo no caso dos empresários. A sua função essencial no mundo da produção econômica exige deles a criação de uma ou mais camadas de intelectuais. Assim, “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc.”⁸¹

Esta referência aos empresários leva Gramsci a uma reflexão sobre o que representa socialmente o empresário. Trata-se de considerá-lo como uma elaboração social superior, que se caracteriza pela capacidade de direção e de técnica. Ou seja: a sua capacidade intelectual caracteriza uma elaboração social superior que ele representa. É neste sentido que se deve levar em consideração o fato de que o empresário “deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas

⁸⁰ GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000. vol. 2. Tradução de: Quaderni del carcere, p. 15.

⁸¹ Id., *Ibid.*, p. 15.

mais próximas da produção econômica [...]”⁸² Por isso, deve ser ele tanto um organizador de massa de homens quanto um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, bem como dos que compram a sua mercadoria. Isto apenas para exemplificar o que deve ser por ele organizado. Assim podemos afirmar porque, segundo Gramsci, pelo menos uma elite dos empresários deve se responsabilizar pela organização geral da sociedade, o que significa dizer que esta elite deve possuir a capacidade para isto. Isto terá que ocorrer para que se torne possível a criação das “condições mais favoráveis à expansão da sua própria classe”, o que ocorrerá quando esta organização da sociedade abranger todo o complexo organismo de serviços, bem como o seu organismo estatal. Se essa elite não possuir esta capacidade de organização geral da sociedade, que possua pelo menos a capacidade de escolher empregados especializados a quem deva ser confiada esta atividade de organização de tudo aquilo que é externo à empresa, compreendido pelas relações gerais que lhe são exteriores.⁸³ A respeito disto, chega-se com Gramsci ao seguinte entendimento: “Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”⁸⁴

Algo semelhante ao que acontece com os empresários acontecia com os senhores feudais. A competência técnico-militar que estes possuíam era equivalente à capacidade administrativa da sociedade que encontramos nos empresários; capacidade esta que se expressa direta ou indiretamente, conforme foi dado a saber anteriormente. A crise do sistema feudal nos coloca diante desta semelhança. Basta dizer a respeito disto que, a partir do momento que a aristocracia perde o monopólio desta capacidade, estabelece-se a crise do feudalismo. Ou seja, a decadência do feudalismo pode ser vista numa relação diretamente proporcional à perda da capacidade

⁸² Id., Ibid., p. 15.

⁸³ Cf. GRAMSCI, Antonio. Caderno 12, p. 15-16.

⁸⁴ Id., Ibid., p. 16.

técnico-militar dos senhores feudais. No entanto, as semelhanças entre esses dois grupos fundamentais (o dos senhores feudais e o dos empresários) esbarram aí. E a grande diferença se expressa na formação dos intelectuais. Por isso, segundo Gramsci, a questão da formação desses intelectuais deve ser examinada à parte, uma vez que se trata de estudar concretamente os diferentes modos e caminhos seguidos por esta formação e elaboração desses intelectuais. Ou seja, como diz o próprio Gramsci:

Assim, cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.⁸⁵

A segunda das mais importantes formas assumidas pelo processo histórico de formação das diversas categorias de intelectuais diz respeito àquela que possibilita a formação das categorias de intelectuais que precedem os grupos sociais “essenciais”, que surgem na história como expressão do desenvolvimento de uma dada estrutura econômica que lhe é anterior e que serve de base para a sua emergência histórica. Essas categorias de intelectuais representam, na verdade, aquela continuidade histórica que não se interrompeu nem mesmo com as mais complicadas e radicais modificações, sejam estas de ordem social e política. A mais típica dessas categorias, segundo Gramsci, é a dos eclesiásticos. Estes monopolizaram por muito tempo a ideologia religiosa, que se confundia com a filosofia e a ciência da época, e que era convertida em alguns serviços importantes destinados à escola, à instrução, à moral, à justiça, à beneficência e assistência, entre outros. Esta categoria de intelectuais, isto é, a categoria dos eclesiásticos, segundo Gramsci, “pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à

⁸⁵ Id., *Ibid.*, p. 16.

aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade”.⁸⁶

Esse monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos fora exercido com luta e com limitações, o que fez com que surgissem, sob várias formas, outras categorias de intelectuais, representadas pela aristocracia togada com os seus privilégios, bem como os administradores, os cientistas, os teóricos, os filósofos não eclesiásticos, dentre outras categorias que eram favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca. Com vistas nisto, afirma Gramsci o seguinte: “Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com ‘espírito de grupo’ sua ininterrupta continuidade histórica e sua ‘qualificação’, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante”.⁸⁷ Assim, a autopoisição dessas categorias de intelectuais tem “consequências de grande importância no campo ideológico e político”.⁸⁸

A partir dessas reflexões, Gramsci se volta mais especificamente para o que seja intelectual. E isto ele faz quando leva a discussão para a compreensão do que se possa tomar como limites “máximos” da acepção de “intelectual”. Neste sentido, a questão fica posta por ele assim: “É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais?”⁸⁹ Como resposta a esta questão, Gramsci diz que não se deve buscar, como tem sido difundido, o critério para definir o que seja intelectual no que é intrínseco às diferentes atividades intelectuais, mas no conjunto do sistema das relações, tendo-se em vista o conjunto geral das relações sociais em que se encontram estas atividades. Tomando-se o operário ou proletário como exemplo, conforme o faz o próprio Gramsci, melhor

⁸⁶ Id., Ibid., p. 16-17.

⁸⁷ Id., Ibid., p. 17.

⁸⁸ Id., Ibid., p. 17.

⁸⁹ Id., Ibid., p. 18.

compreendemos este entendimento gramsciano. “Na verdade” – diz ele –, “o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais [...]”.⁹⁰ Vem confirmar mais ainda isto o fato de que não existe nenhum trabalho que seja puramente físico, como é ressaltado pelo filósofo italiano. Segundo ele, nem mesmo “a expressão de Taylor – ‘gorila *amestrado*’ – é uma metáfora que indica um limite numa certa direção. Ou seja: “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora.”⁹¹

É desse entendimento que Gramsci tira a conclusão de que nós, seres humanos, somos intelectuais, sem que isto signifique que todos os homens tenham na sociedade “a função de intelectuais”.⁹² Para reforçar este entendimento, ele chama-nos a atenção para o fato de que não é por alguém ter fritado dois ovos ou costurar um rasgão de um paletó que ele terá que ser considerado, já, um cozinheiro ou um alfaiate. Isto permite Gramsci afirmar que as categorias especializadas se formam para o exercício da função intelectual, formando-se

em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.⁹³

⁹⁰ Id., Ibid., p. 18.

⁹¹ Id., Ibid., p. 18.

⁹² Id., Ibid., p. 18.

⁹³ Id., Ibid., p. 18-19.

Os intelectuais e a escola

A partir dessas reflexões sobre as diferentes categorias de intelectuais, Gramsci passa à consideração do vínculo entre a formação dos intelectuais e a escola, quando chama a atenção para a importância desta em relação ao desenvolvimento alcançado pelas sociedades emergentes do mundo medieval, graças à atividade e à organização escolar. É a partir disto que se torna possível falar da importância tanto das categorias quanto das funções intelectuais. Dito isto com outras palavras, afirma Gramsci que,

assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica.⁹⁴

Neste momento, Gramsci abre um grande parêntese para dizer o seguinte:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexos será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o

⁹⁴ Id., *Ibid.*, p. 19.

mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.⁹⁵

Há, portanto, uma proporcionalidade entre a complexidade da função intelectual e a escolarização da sociedade, tomando-se em sua extensão e hierarquização. Seguindo este mesmo ponto de vista é que Gramsci nos chama a atenção para a importância da quantidade em relação à qualidade. A refinada especialização técnico-cultural pode estar muito bem em harmonia com a difusão da instrução primeira, da mesma forma que deve estar harmonicamente relacionada com o acesso à instrução intermediária. Ou seja: à medida que se amplia a difusão da instrução primeira e que se favorece o acesso aos graus intermediários, refina-se cada vez mais a especialização técnico-cultural.

A elaboração das camadas intelectuais ocorre, na verdade, segundo processos históricos tradicionais, formando-se a partir daí camadas que, tradicionalmente, produzem intelectuais. É o que acontece no seio da pequena burguesia fundiária, bem como em alguns estrados da média burguesia urbana. Em função disto se pode pensar na distribuição das escolas em clássicas e profissionais: a diferente distribuição desses tipos no território “econômico”, bem como as diferentes aspirações das diversas categorias dessas camadas, determina, isto é, dá forma a diferentes ramos de especialização intelectual. Isto fica evidenciado pelo que se pode observar em relação à burguesia rural e urbana da Itália de sua época: “a burguesia rural produz sobretudo funcionários estatais e profissionais liberais, enquanto a burguesia urbana produz técnicos para a indústria: por isso a Itália setentrional produz sobretudo técnicos e a Itália meridional sobretudo funcionários profissionais”.⁹⁶

Os grupos sociais fundamentais têm uma relação imediata com o mundo da produção. Isto não acontece em relação aos intelectuais.

⁹⁵ Id., *Ibid.*, p. 19.

⁹⁶ Id., *Ibid.*, p. 20.

Ao invés disto, o que ocorre é a mediatização pelos diversos graus do tecido social, ou seja, pelo conjunto das superestruturas de seus funcionários: os intelectuais. Se fixássemos uma gradação das funções intelectuais, bem como das superestruturas, de baixo para cima, isto é, “da base estrutural para o alto”, como o diz o próprio Gramsci, poderíamos medir tanto a “organicidade” dos diversos estratos de intelectuais como também sua conexão com o grupo social fundamental. Mas pode-se muito bem tomar como referência a fixação de dois grandes “planos” superestruturais, compreendidos como “sociedade civil” e “sociedade política ou Estado”. Estes planos “correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas”.⁹⁷

Considerando-se a partir daí as funções de “hegemonia” e de “domínio direto” exercidas pelo grupo dominante, entende-se, segundo Gramsci, que as funções subalternas da hegemonia social, bem como do governo político, são exercidas pelos intelectuais, enquanto “prepostos” do grupo dominante. Estas funções subalternas podem ser mais precisamente definidas pelo consenso “espontâneo”, que é dado pelas grandes massas da população para que se torne possível a orientação impressa pelo grupo fundamental dominante para a vida social, assim como função do aparelho de coerção estatal. É, pois, por esse aparelho de coerção estatal que se assegura, de forma “legal”, a disciplina dos grupos que, mesmo não consentido – seja ativa ou passivamente –, se constitui “para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo”.⁹⁸

Ressalta ainda Gramsci que “a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco”. São, pois, estes graus, em que se diferencia a atividade intelectual, que “dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa”, o que acontece

⁹⁷ Id., Ibid., p. 21.

⁹⁸ Id., Ibid., p. 21.

nos momentos de extrema oposição. Assim sendo, os criadores das várias ciências, bem como da filosofia e da arte, por exemplo, ficam no mais alto grau, ao passo que os mais modestos “administradores” e divulgadores da tradicional riqueza intelectual acumulada ficam no mais baixo. É o que acontece também com o organismo militar. Segundo Gramsci, este

oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, Estado-Maior; e não se deve esquecer os cabos e sargentos, cuja importância real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas estas partes se sentem solidárias, ou, melhor, que os estratos inferiores manifestam um “espírito de grupo” mais evidente, do qual recolhem uma “ vaidade ” que freqüentemente os expõe aos gracejos e às troças.⁹⁹

Trabalho e educação: da escola unitária ao princípio educativo

No vínculo entre os intelectuais e a escola está posto também o vínculo que já aí mesmo se verifica entre trabalho e instrução. É a relação entre educação e trabalho que está presente neste vínculo que nos remete à aproximação de Gramsci a Karl Marx no que diz respeito ao pensamento pedagógico de ambos. Mas dizemos apenas “aproximação”. Não se trata de um Gramsci pensando como Marx (ou como Engels) a respeito da relação trabalho e instrução. O trabalho produtivo que Marx queria vinculado à escola tem agora, com Gramsci, uma outra forma de vinculação. Gramsci afasta do seu pensamento a gradação da permanência do estudante na fábrica ou no exercício da produção. Há de se considerar o fato de que a sociedade contemporânea, industrial e capitalista, respira de um modo geral a cultura que se origina com a industrialização. Não é preciso que o indivíduo esteja na fábrica para saber das exigências de uma formação que o faça inserido em um contexto da produção.

⁹⁹ Id., *Ibid.*, p. 22.

Basta pensar numa escola que esteja concatenada com este mundo da indústria e do capitalismo. O que passa a estar na ordem do dia é o que nos diz Mario Alighiero Manacorda:

As discussões sobre a relação entre instrução e trabalho, a oposição entre individualismo e socialidade ou entre maturação autônoma e determinação educativa, e a relação entre adultos e adolescentes repropõem em termos e palavras novos os problemas antigos da relação entre o “dizer” e o “fazer”, entre “governantes” e ‘governados’. A práxis política as traduz em termos organizacionais e reais, mas dando às vezes lugar a uma espécie de comédia ou de tragédia dos equívocos.¹⁰⁰

Ou seja: trata-se agora de refletir sobre as diferentes relações em que estão postos os indivíduos no mundo contemporâneo. De um lado, temos a sociabilidade que se contrapõe ao individualismo, da mesma forma que vemos numa relação conflituosa a maturação que ocorre espontaneamente no indivíduo com aquela que é decorrente de uma formação mais específica que se adquire na escola; é como também se pode pensar naquela relação de conflito que tanto é comum entre os adultos e os adolescentes. Junto a todos esses conflitos, é possível pensar no significado que pode ter (ou tem) a relação entre instrução e trabalho. Dizendo isto com outras palavras, trata-se de considerar para a formação do cidadão, hoje, no vínculo que deverá se estabelecer entre a instrução e o trabalho, o que não terá que ser feito dentro da fábrica ou numa relação entre fábrica e escola. A sociedade como um todo já reflete esta vinculação. Assim, o que se deve mesmo considerar para isto é a tendência a que fora levada a escola de hoje, bem como o significado desta para a formação do cidadão contemporâneo que se identifica (ou pode ser identificado) com os intelectuais orgânicos anteriormente referidos. É isto que, segundo Gramsci, nos permite pensar a afirmação como esta:

¹⁰⁰ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução por Gaetano lo monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Tradução de: *Storia dell'Educazione: dall'antichità a oggi*, p. 330-331.

Deve-se ter presente a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio.¹⁰¹

No entanto, enquanto a escola que temos tende a esta fragmentação da formação, uma vez que a mesma está como que fragmentada, no sentido de que há uma diversificação dela, segundo as diferentes atividades práticas existentes, a vida moderna dos dias de hoje já passou a exigir homens, isto é, pessoas, com uma formação básica que lhes permitam caminhar em diferentes direções. Isto se exemplifica a partir do dirigente político de que se necessita atualmente. Não se trata mais daquele indivíduo preparado apenas para as atividades jurídico-formais. Gramsci nos diz que esse tipo tradicional de dirigente político tornou-se anacrônico; já se pode ter como algo do passado, aquilo que não serve mais para as exigências de um mundo contemporâneo e que coloca em perigo a vida estatal. Ao contrário disto, “o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política”.¹⁰²

Da crítica a esta tendência da escola contemporânea, Gramsci passa à reflexão sobre a escola unitária. Esta deveria servir de instrumento para a formação de todo alicerce da formação dos jovens. Neste sentido, é possível pensar a escola infantil já voltada para uma formação que tem em vista as exigências de mundo contemporâneo. Não se trata de pensar numa escola de formação geral, à semelhança daquela do passado, que oferecia uma cultural geral respaldada no

¹⁰¹ GRAMSCI, Antonio. Caderno 12, p. 34.

¹⁰² Id., Ibid., p. 35.

grego e no latim, mas numa escola de cultura geral, sim, mas que vise situar o indivíduo – aquele que começa agora a sua formação – no mundo da indústria e da tecnologia. Nosella, ao se votar para esta questão, traz para a discussão o lugar da escola infantil no pensamento gramsciano, conforme podemos ver a seguir:

Para Gramsci, finalmente, a escola infantil, fundamental e média, deve ser unitária, de cultura geral, porém moderna, voltada à compreensão do atual mundo da produção tecnológica; não pode ser uma escola de cultura geral retórica, arcaica, consoante o velho humanismo pré-industrial. Com efeito, tanto Lênin como Krupskaja já haviam superado o velho mecanismo marxiano que, na instrução da criança e do adolescente, *alternava* tempos de sala de aula e tempos de fábrica. Gramsci conhecia esse debate; havia lido também os escritos de Trotsky e de Ford sobre o industrialismo. Sabia que o espírito industrial era sobretudo um clima cultural que envolve toda a sociedade criando valores, necessidades, costumes, hábitos, produtos próprios. Nesse sentido, até mesmo o ensino pré-escolar se fundamenta pedagogicamente no trabalho industrial moderno. De fato, as creches e as pré-escolas geridas pelo estado moderno e pelas grandes indústrias apresentam-se física e pedagogicamente de forma diferenciada das escolas geridas por sociedades pré-industriais. Os brinquedos, por exemplo, refletem a forma produtiva hegemônica de uma determinada sociedade.¹⁰³

Como vemos, esta forma de pensar a escola unitária já coloca numa certa distância o pensamento de Gramsci em relação ao de Marx. Não se nega que ambos tenham a mesma origem, isto é, tanto o pensamento de Marx quanto o de Gramsci partem de uma

¹⁰³ NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, 154 (in: Texto xerocopiado, São Carlos, p.27).

mesma realidade histórica, concreta: o mundo moderno da indústria e da tecnologia. Mas, como inserir o educando neste mundo? A resposta a esta questão é que difere. A infância, independentemente da escola, já se acha imersa neste mundo. Como lidar com ele? — é a questão. Assim, a escola contemporânea, unitária e de cultura geral, deverá ter por fim ensinar os homens, a partir da sua infância, a lidar com um determinado mundo da produção, e este mundo da produção, que está na ordem do dia, é o mundo respaldado no modo de produção capitalista, que tem por sua vez a indústria e a tecnologia como elementos indispensáveis a sua consolidação e expansão. Este entendimento do pensamento de Gramsci é o que também encontramos na interpretação de Manacorda:

Gramsci repropõe a conexão marxiana (e leniniana) de ensino-trabalho mas — convém logo deixar claro — sem acolher integralmente a hipótese marxiana de um trabalho produtivo, industrial e portanto remunerado, das crianças. O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino.¹⁰⁴

Ou seja: o que Manacorda diz vem confirmar o que já expusemos das palavras de Nosella e que reflete também o nosso entendimento, quando nos referimos à distância que separa Marx e Gramsci. O verbo “repropor”, de fato, expressa muito bem esse entendimento.

¹⁰⁴ MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução por Newton Ramos-de-Oliveira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 135.

Não se trata de uma contraposição, mas de uma forma diferente de propor a relação ensino-trabalho que fora também retomada por Lênin. Já não se trata daquela proposta de conexão ensino-trabalho, tendo-se em vista o trabalho produtivo desenvolvido pelas crianças na indústria e com remuneração – mesmo se tratando de uma forma diferente daquela que conhecemos no mundo capitalista que tem por base a exploração da mão-de-obra infantil. O trabalho, para Gramsci, apesar de ser essencialmente constitutivo do ensino como havia definido Marx, se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. A integração do trabalho no ensino se dá como momento educativo que se encontra no processo autônomo e primário do próprio ensino.

A escola unitária tem por fim fazer essa conexão. E isto o faz, não pela inserção da criança na fábrica, mas através do seu currículo e dos seus diferentes níveis que têm por referência a idade e o desenvolvimento intelectual da criança, bem como o fim que pretende alcançar. Assim sendo, segundo Gramsci,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.¹⁰⁵

Mas, para que isto se torne possível, faz-se necessário levar em consideração as condições econômicas em que estão inseridas as crianças e os jovens a serem servidos por esta escola. Essas condições econômicas gerais podem, pois, exigir dos jovens prestação produtiva imediata. Assim, a fixação da idade escolar obrigatória passa a depender destas condições. Por outro lado, a escola unitária exige que o Estado assuma todas as despesas relativas à manutenção dos escolares, devendo, portanto, haver uma ampliação do orçamento do ministério da educação, no sentido de poder assumir responsabilidade,

¹⁰⁵ GRAMSCI, Antonio. Caderno 12, p. 36.

seja com funcionamento da escola, oferecendo tudo aquilo que requer a prática escolar, como também com a ampliação do número de professores, bem como a ampliação dos prédios juntamente com as bibliotecas, refeitórios e salas para estudos e seminários. Daí o entendimento de Gramsci apontar para o seguinte:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto dos cursos não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária.¹⁰⁶

Além desta questão que põe para a reflexão a relação da durabilidade da escola com a idade e tempo de permanência nela, está posta para a escola unitária o modo diferente de fazer o ensino, considerando-se para isto o cotidiano dela, bem como o modo pelo qual dever ser nesta escola unitária organizado o próprio ensino. Nas palavras do próprio Gramsci, podemos ver o seguinte:

[...] a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do

¹⁰⁶ Id., *Ibid.*, p. 37.

estudo dito individual, etc.¹⁰⁷

Aquilo que Gramsci chama de “valores fundamentais” do “humanismo”, bem como a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, devem ficar para a última fase da escola unitária. Esta fase, sim, segundo Gramsci, deve ser decisiva neste sentido. Em momento posterior, seja na universidade ou mesmo na sua vida prática – no processo de produção que requer uma determinada especialização – a aquisição desses valores, bem como dessa autodisciplina e dessa autonomia, vai se fazer necessário. Assim, trata-se de um aprendizado que deve ser adquirido na última fase da escola média que não deve ficar para a universidade nem para a vida prática, mas, pelo contrário, para esta e para aquela este aprendizado deve servir. Daí poder também afirmar que as novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial terão início com o advento da escola unitária, que não deve ficar limitado à escola, mas se estender a toda vida social. Desta feita, o princípio unitário passará a se refletir em todos os organismos da cultura, emprestando-lhe um novo conteúdo, ao passo que os transforma.

Chega-se assim ao princípio educativo que tem por base a unificação dos vários tipos de organização cultural, sendo exemplos destes, academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc.; a unificação dessas organizações culturais passa, por sua vez, a integrar o trabalho acadêmico tradicional. A integração desse trabalho acadêmico “se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho”.¹⁰⁸

Gramsci, para explicar o seu entendimento daquilo que ele chama princípio educativo, parte do que ele chamou fratura entre diferentes tipos de escola; fratura esta que se verifica com a reforma Gentile como também se verificava antes dela. No primeiro caso, isto é, no que diz respeito à reforma de Gentile, verifica-se uma fratura

¹⁰⁷ Id., Ibid., p. 38.

¹⁰⁸ Id., Ibid., p. 41.

que coloca a escola primária e média, de um lado, e a escola superior, de outro. No período que antecedeu a reforma, verificava-se uma fratura que colocava, de um lado, a escola profissional, do outro, a escola média e superior, ficando a escola primária posta em um limbo, tendo-se em vista algumas de suas características particulares. Para não perdermos de vista a caracterização que faz Gramsci do princípio educativo que se pode tomar a partir do momento que se tem como saída para o problema das fraturas entre os diferentes tipos de escola, achamos por bem apresentar aqui o que ele próprio diz:

Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos

homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho [...] é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.¹⁰⁹

Como vemos, trata-se de um longo parágrafo em que se introduz o entendimento gramsciano a respeito do princípio educativo. E tudo começa pelas noções de direitos e deveres, bem como de ciências naturais que estavam postas para o ensino primário. É possível perceber que, por trás de toda instrução oferecida por esse ensino, estava o trabalho como princípio educativo, fosse ele apresentado como conceito ou mesmo como fato. Que crítica, portanto, deveria ser feita a essa escola? Por que ela não serve mais? De que forma ela deveria ter sido substituída? Trata-se de pensar na tradição em que ela estava inserida e que, mudando-se todo o contexto social, é preciso adequar a escola a um novo contexto. Assim, a escola antiga poderia não servir mais às exigências de uma sociedade que passou a se organizar de uma forma diferente daquela tradicional. Daí ser preciso levar em consideração o que nos diz o próprio Gramsci a respeito disto:

O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida.¹¹⁰

Mas o fato de se fazer necessário ligar a escola à vida não significa, por outro lado, que a inserção direta do indivíduo na fábrica seja necessária. Trata-se apenas de pautar-se a escola nos Conselho de Fábrica e do Campo. A propósito disto, Nosella chama-nos a

¹⁰⁹ Id., *Ibid.*, p. 42-43.

¹¹⁰ Id., *Ibid.*, p. 45.

atenção para o fato de que, ao afirmar isto, Gramsci quer somente “suscitar na escola ‘a psicologia de construtores’”, conforme nos diz em sua *A escola de Gramsci*. Daí, acrescenta o seguinte:

Quando se ouvem tantas e tão grotescas concepções e experiências a respeito da relação escola-trabalho, como não lembrar essa expressão “psicologia de construtores”, utilizada para traduzir o profundo sentido que Gramsci dava à relação escola-trabalho? Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza, para Gramsci, a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos pra um só fim.¹¹¹

De que fim, então, se trata quando pensamos a escola unitária, aquela que pode ser pensada como primária ou média, destinada às crianças? Ao tomarmos como exemplo a tendência contemporânea, vemos a inclinação dessa escola para a profissionalização. Nisto vê Gramsci o predomínio da escola profissional sobre a escola desinteressada. No entanto, ao contrário disto, é preciso considerar a necessidade de que a escola, mesmo situando a criança em seu mundo, de forma que possa fazer a conexão entre a vida e o ensino, não pode deixar de levar aos alunos aquela formação de caráter desinteressado, que não diz respeito a uma atividade prática específica, mas à cultura geral, necessária à formação humanista que deverá chegar a todos.

Assim, o princípio educativo que orienta a escola unitária deverá ser o mesmo que aponta para o vínculo entre a escola e o novo tipo de intelectual. E como deve ser pensado o modo de ser deste novo intelectual? A resposta a esta questão começa pela distinção que se possa apresentar entre o intelectual e o não-intelectual. Normalmente se pensa o intelectual ligado a uma determinada profissão, isto é, a uma determinada atividade da produção. Gramsci rejeita esta posição. Se assim fosse, haveria o não-intelectual da mesma forma que existe

¹¹¹ NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*, p. 37.

o intelectual, vinculando-se este a uma determinada função social expressa pela atividade produtiva. Mas não é este o caso. Gramsci alerta para o fato de que, quando nos referimos à execução de exercício profissional, referimo-nos à preponderância do esforço para a elaboração intelectual, isto é, intelectual-cerebral, sobre o esforço muscular-nervoso. Isto não significa a anulação de um desses esforços. Por isso, já não há não-intelectuais. Em qualquer atividade exercida pelo indivíduo estão presentes os dois tipos de esforços: o intelectual-cerebral e o muscular-nervoso, mesmo sabendo que esses esforços não são iguais nas diferentes atividades. Daí poder afirmar que, com vistas nisto, falamos dos diferentes graus de atividades intelectuais existentes. Chegamos assim à impossibilidade de separarmos o *homo faber* do *homo sapiens*. “Em suma” – diz Gramsci

todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.¹¹²

Conclusão

Cabe aqui perguntar pelo que pode significar toda conexão instrução-trabalho, conforme o proposto por Gramsci, para a formação do homem em seu sentido mais geral. Karl Marx falava do homem onilateral. Seria possível falar do homem assim também em Gramsci? Manacorda, por exemplo, responde que sim. É o que ele afirma ao dizer o seguinte:

Vemos, portanto, que, em Gramsci, à semelhança do que se observa em Marx, a união de ensino e trabalho se apresenta – ainda que

¹¹² GRAMSCI, Antonio. Caderno 12, p. 52-53.

na diversidade das soluções concretas por eles propostas – como o processo educativo orientado a formar homens onilaterais, que sejam inseridos na atividade social após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática. Essa diretriz marxiana foi algo tão bem compreendido por Gramsci que dela se utiliza para valorizar o avanço da escola soviética, tal como consegue acompanhá-lo através dos testemunhos que [...] lhe transmite, de longe, a mulher [Krupskaja] a respeito da educação dos dois filhos, Delio e Giuliano.¹¹³

Manacorda também nos chama a atenção para o fato de que, ao ser estabelecido o governo soviético, Lênin e sua esposa procuram refletir sobre os rumos tomados pela instrução nos Estados Unidos a partir do pensamento desenvolvido por John Dewey. Por outro lado, Gramsci nos deixou um brilhante texto sobre o que ele chamou de “americanismo e fordismo”. Cabe, então, perguntar sobre a relação que pode ser ou não estabelecida entre os princípios educativos de Dewey, por exemplo, e ao pensamento de Gramsci, inclusive incluindo aqui a sua postura diante do desenvolvimento tecnológico norte-americano e a instrução a este desenvolvimento dirigida.

Por fim: como seria possível estabelecer também uma relação entre Piaget e Gramsci? O que havia posto em termos de construtivismo quando Gramsci fazia suas reflexões a respeito da educação e, particularmente, da relação escola-trabalho, numa perspectiva diferenciada daquela de Marx e Engels? Ou, ao contrário, seria possível dizer de algum tipo de influência de Gramsci sobre as coordenadas da pedagogia contemporânea, incluindo nestas não somente Piaget e Vygotsky, mas também Snyders ou mesmo Paulo Freire?

Uma maior reflexão sobre a escola unitária, conforme o apresentado por Gramsci, bem como sobre o princípio educativo proposto por ele, certamente nos levará a muitos caminhos que nos

¹¹³ MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução por Newton Ramos-de-Oliveira. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 200 p. Tradução de: Marx e la pedagogia moderna, p. 139.

permitem chegar a um entendimento maior e melhor a respeito da direção, que deverá tomar toda escola para a formação humana, e da cidadania.

Bibliografia Consultada e/ou Citada

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 754 p. Tradução de: *Storia della pedagogia*.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000. p. 13-53. vol. 2. Tradução de: *Quaderni del carcere*.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução por Gaetano lo monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 384 p. Tradução de: *Storia dell'Educazione: dall'antichità a oggi*.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução por Newton Ramos-de-Oliveria. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 200 p. Tradução de: *Marx e la pedagogia moderna*.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. 149 p. (Série Educação-Teoria & Crítica).

_____. Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico. In: _____. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista-SP: IFAN-CDAPH/EDUSF, 1998. p. 23-41. (Coleção Estudos CDAPH, 1).

_____. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.

_____. *Linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. São Carlos: Texto xerocopiado, 2001. 41 p.

SOBRE O AUTOR

MANOEL DIONIZIO NETO (03/03/1961 – Arapiraca-AL) –
Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco

– UFPE, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba
– UFPB e Doutor em Educação, com área de concentração em
Filosofia da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar (2004), professor de Filosofia da Unidade Acadêmica de
Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores – UFCG.
Autor das seguintes obras:

- *A presença do hedonismo e do pragmatismo na visão ética contemporânea;*
- *Do Contrato social & Manifesto do Partido Comunista;*
- *A utopia petista: socialismo com democracia;*
- *Filosofia da Ciência I,*
- *Filosofia da Ciência II: Filosofia da Ciência e a gênese da matemática.*

Em co-autoria:

- *Canteiros de poesia;*
- *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Rousseau (Org. José Oscar de Almeida Marques).*

Organizador:

- *Canteiros de poesia;*
- *Gestão escolar sob diferentes olhares.*

Publicou também artigos em diferentes revistas e jornais, tendo participado de diversos eventos de caráter nacional e internacional, tendo, por isso, publicação de resumos e trabalhos completos apresentados nesses mesmos eventos.