

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA  
MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

# FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

PROF. KAREN FRANKLIN  
PROF. CELSO DE MORAES PINHEIRO

CURITIBA  
2016



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

Michel Miguel Elias Temer Lulia

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

José Mendonça Bezerra Filho

**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

**Diretor**

Carlos César Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ      SETOR DE EDUCAÇÃO**

**Reitor**

Zaki Akel Sobrinho

**Diretora**

Andrea do Rocio Caldas

**Vice-Reitor**

Rogério Andrade Mulinari

**Vice Diretora**

Marcus Levy Bencostta

**Pró-Reitora de Graduação  
PROGRAD**

Maria Amélia Sabbag Zainko

**Coordenador do Curso de Pedagogia -  
Magistério da Educação Infantil  
e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Américo Agostinho Rodrigues Walger

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação  
PRPPG**

Edilson Sergio Silveira

**CIPEAD - Coordenação de Integração  
de Políticas de Educação a Distância**

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura  
PROEC**

Deise Lima Picanço

**Coordenadora EaD**

Marineli Joaquim Meier

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas  
PROGEPE**

Laryssa Martins Born

**Produção de Material Didático**

CIPEAD

**Pró-Reitor de Administração  
PRA**

Edelvino Razzollini Filho

**Pró-Reitora de Planejamento,  
Orçamento e Finanças - PROPLAN**

Lucia Regina Assumpção Montanhini

**Pró-Reitora de Assuntos Estudantis  
PRAE**

Rita de Cássia Lopes

Catálogo na fonte: Universidade Federal do Paraná. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação.

---

Franklin, Karen

Filosofia da educação / Karen Franklin e Celso de Moraes Pinheiro. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Setor de Educação. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2014.

161 p.

ISBN 978-85-89799-28-7

1. Educação - Filosofia. 2. Ensino fundamental - Filosofia. I. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Setor de Educação. Curso de Pedagogia. Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. II. Título.

CDD 20.ed. 370.1

---

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9<sup>a</sup>/985



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhar Igual (by-nc-sa) 4.0 Internacional.

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

## CONTATOS

**Setor de Educação**  
Rua General Carneiro, 460 2º andar  
80060-150 Curitiba PR  
Fone:(41) 3360 5139

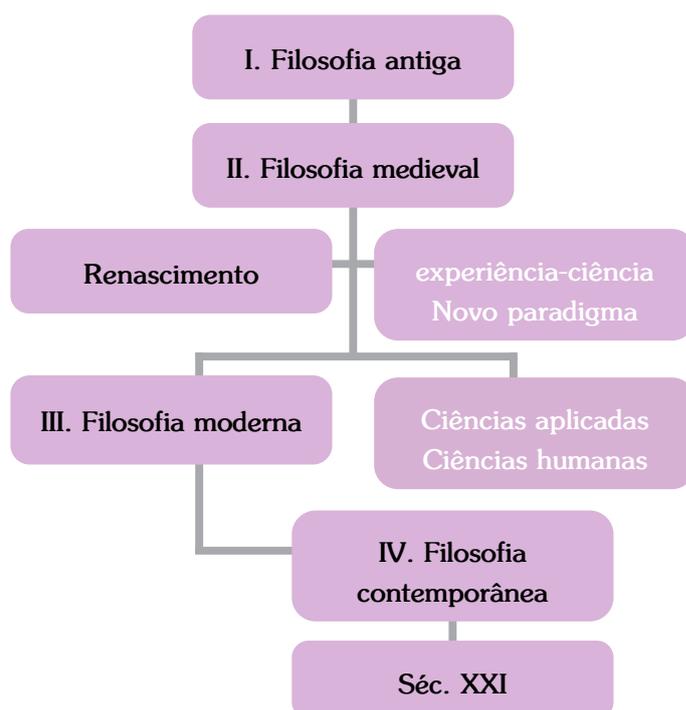
**CIPEAD**  
Praça Santos Andrade, 50 Térreo  
80020-300 Curitiba PR  
Fone: (41) 3310-2657  
[www.cipead.ufpr.br](http://www.cipead.ufpr.br)



## APRESENTAÇÃO

Prezado acadêmico(a)

A disciplina Filosofia da Educação (EDP-036) situa-se no Núcleo Temático II e refere-se aos fundamentos da educação que buscam estabelecer as bases teóricas do trabalho pedagógico. A problemática da Filosofia da Educação se insere na formação do Pedagogo através da apresentação do pensamento filosófico construído sobre o fenômeno educacional. Convidamos todos os alunos ao estudo da Filosofia não apenas para fundamentar suas concepções educacionais, mas principalmente para sustentar suas concepções de vida. Compreender filosoficamente a realidade é compreender como as pessoas se constituem em grupos, em comunidades, em sociedades, e organizam suas idéias fundamentais. Enfim, é compreender como a vida se mostra. Essa formação também objetiva orientar as discussões educacionais que permeiam o cotidiano escolar, pois ele mesmo está repleto de vida e concepções. Dessa forma, ver a Educação sob a perspectiva da Filosofia torna-se um grande desafio, pois depende desse olhar criterioso a postulação da finalidade e da metodologia escolhida para tal realização.



Nosso material didático, **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**, foi concebido em 5 unidades, estabelecidas através da cronologia e do desenvolvimento do pensamento filosófico. Buscamos uma melhor compreensão das discussões sobre os mais variados temas, principalmente daqueles que mais se refletem nos pensamentos acerca da Educação e dos processos de formação humana. Mas também contém importantes conhecimentos e concepções metafísicas, políticas, estéticas, éticas, lógicas e epistemológicas que influenciam a compreensão global da realidade. Fundamentar nossa análise filosófica a partir da história não é aleatória. A intenção é fazer ver como há um desenrolar compreensível das ideias filosóficas que permeiam as grandes teorias. O diálogo entre os filósofos de diferentes épocas proporciona uma compreensão do todo, pois estamos cientes de que para tudo há um início.

Nossas aulas presenciais abordarão as questões filosóficas de forma temática, trabalhando as questões da Filosofia da Educação na sua dimensão prática.

Desejamos a você um excelente estudo.

Professores Karen Franklin e Celso de Moraes Pinheiro

## **PLANO DE ENSINO**

### **1 DISCIPLINA**

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

### **2 CÓDIGO**

EDP-036

### **3 CARGA HORÁRIA TOTAL**

120 HORAS

#### **3.1 CARGA HORÁRIA PRESENCIAL**

3.1.1 Com professor formador: 12 horas

3.1.2 Com o tutor presencial no polo: 12 horas

#### **3.2 CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA**

Noventa e seis (96) horas de estudos com orientação presencial e a distância dos tutores do polo presencial e/ou tutores da UFPR. Estes estudos incluem a participação em fóruns, chats e outros espaços virtuais.

### **4 EMENTA**

Conceituação de Filosofia e Filosofia da Educação. Perspectivas lógicas, éticas, metafísicas, estéticas e epistemológicas da fundamentação filosófica da Educação. A Antiguidade e a origem da preocupação com a formação do Homem. A Filosofia Medieval e o determinismo humano. O pensamento renascentista. A Filosofia Moderna e a mudança de perspectiva em relação ao conceito e formação do Homem. As correntes filosóficas da Modernidade e da Contemporaneidade e suas influências na Educação. Temáticas filosóficas como estratégias formativas no Ensino Fundamental.

### **5 OBJETIVOS**

#### **5.1 OBJETIVO GERAL**

Assimilar, compreender e interpretar os conhecimentos referentes à reflexão filosófica sobre Educação. Relacionar os conteúdos com a realidade cotidiana, fazendo o nexo entre teoria e prática. Analisar a Filosofia da Educação em função da construção do

conhecimento, na sua totalidade e abrangência. Ampliar a visão do mundo através da interpretação das concepções que fundamentam a percepção da realidade.

## 5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Conhecer e avaliar as principais idéias filosóficas dentro dos temas apresentados;
- Analisar a Filosofia da Educação em função do desenvolvimento do saber na sua totalidade e abrangência;
- Relacionar as mudanças no conceito de Homem através da diversidade do pensamento humano;
- Relacionar as principais tendências educacionais com seus respectivos fundamentos na História da Filosofia.

## 6 PROGRAMA

### INTRODUÇÃO

#### UNIDADE 1

FILOSOFIA ANTIGA

PRÉ-SOCRÁTICOS

OS SOFISTAS/ PROTÁGORAS/ GÓRGIAS

SÓCRATES/ PLATÃO/ ARISTÓTELES

HELENISMO (HELLAS)

EPICURO/ ESTOICISMO

#### UNIDADE 2

FILOSOFIA MEDIEVAL

FILÓSOFOS ÁRABES

SANTO AGOSTINHO/ BOÉCIO/ ANSELMO DE CANTERBURY

HUGO DE SÃO VITOR/ TOMÁS DE AQUINO

ESCOLAS NA IDADE MÉDIA

FILOSOFIA NO RENASCIMENTO

GIORDANO BRUNO/ MAQUIAVEL

#### UNIDADE 3

FILOSOFIA MODERNA

RENÉ DESCARTES/ LEIBNIZ

THOMAS HOBBS/ JOHN LOCKE/ DAVID HUME

JEAN JACQUES ROUSSEAU/ IMMANUEL KANT

GEORG W. F. HEGEL

## **UNIDADE 4**

### INTRODUÇÃO

POSITIVISMO/ AUGUSTE COMTE

UTILITARISMO/ JEREMIAH BENTHAM/ JOHN STUART MILL

PRAGMATISMO/ CHARLES SANDERS PEIRCE/ WILLIAN JAMES

JOHN DEWEY

MATERIALISMO/ KARL MARX

ESCOLA DE FRANKFURT

FENOMENOLOGIA/ EDMUND HUSSERL

EXISTENCIALISMO/ SÖREN KIERKEGAARD/ FRIEDRICH NIETZSCHE

MARTIN HEIDEGGER/ JEAN-PAUL SARTRE

## **UNIDADE 5**

### INTRODUÇÃO

FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

ENSINAR A FILOSOFIA OU ENSINAR A PENSAR MELHOR?

O Que Ensinar.

Como Ensinar.

O Que e Como: Uma Proposta.

Ensino Fundamental: Séries Iniciais.

## **7 AVALIAÇÃO**

- Atividades presenciais com 80% de frequência (aula na UFPR e tutoria no polo).
- Apresentação das atividades ao tutor.
- Resolução de atividades e exercícios de pesquisa.
- Participação nos fóruns e chats.
- Exame final presencial individual escrito e sem consulta.

Referências bibliográficas básicas encontram-se ao final deste material didático.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 FILOSOFIA ANTIGA</b> .....	19
1.1 FILOSOFIA ANTIGA .....	19
1.2 PRÉ-SOCRÁTICOS .....	20
1.3 OS SOFISTAS .....	21
1.4 PROTÁGORAS .....	23
1.5 GÓRGIAS .....	25
1.6 SÓCRATES .....	26
1.7 PLATÃO .....	30
1.8 ARISTÓTELES .....	37
1.9 HELENISMO (HELLAS) .....	41
1.10 EPICURO .....	42
1.11 ESTOICISMO .....	44
<b>2 FILOSOFIA MEDIEVAL</b> .....	49
2.1 FILOSOFIA MEDIEVAL .....	49
2.2 FILÓSOFOS ÁRABES .....	50
2.3 SANTO AGOSTINHO .....	51
2.4 BOÉCIO .....	54
2.5 ANSELMO DE CANTERBURY .....	54
2.6 HUGO DE SÃO VITOR .....	56
2.7 TOMÁS DE AQUINO .....	57
2.8 FILOSOFIA NO RENASCIMENTO .....	62
2.9 GIORDANO BRUNO .....	62
2.10 MAQUIAVEL .....	64
<b>3 FILOSOFIA MODERNA</b> .....	71
3.1 FILOSOFIA MODERNA .....	71
3.2 RENÉ DESCARTES .....	73
3.3 LEIBNIZ .....	76
3.4 THOMAS HOBBS .....	79
3.5 JOHN LOCKE .....	80
3.6 DAVID HUME .....	84

3.7 JEAN JACQUES ROUSSEAU .....	87
3.8 IMMANUEL KANT .....	90
3.9 GEORG W. F. HEGEL .....	97
<b>4 CORRENTES FILOSÓFICAS</b> .....	105
4.1 CORRENTES FILOSÓFICAS .....	105
4.2 POSITIVISMO .....	105
4.3 UTILITARISMO .....	111
4.4 PRAGMATISMO .....	115
4.5 MATERIALISMO .....	120
4.6 FENOMENOLOGIA .....	125
4.7 EXISTENCIALISMO .....	131
<b>5 ENSINAR FILOSOFIA</b> .....	139
5.1 FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	139
5.2 ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A PENSAR MELHOR? .....	144
5.2.1 O que ensinar .....	145
5.2.2 Como ensinar .....	151
5.2.3 O que e como: uma proposta .....	153
5.2.4 Ensino Fundamental: Séries Iniciais .....	154
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161

## INTRODUÇÃO

O assunto que vamos abordar na disciplina de **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO** diz respeito a toda a relação entre Filosofia e Educação. Por isso, nesse primeiro momento vamos tratar das questões conceituais para que possamos nos habituar com a linguagem filosófica que será sua companheira nesta disciplina. Iniciaremos falando sobre a conceituação de Filosofia e Filosofia da Educação.

### O QUE É FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO?

A Filosofia da Educação sempre apresentou controvérsias a respeito de seu conteúdo, de seu alcance e limites, tanto no âmbito da Filosofia como da Educação. Devido a essa controvérsia nos propomos a esclarecer alguns conceitos fundamentais para a compreensão e o entendimento do que é Filosofia da Educação, sua intrínseca relação com a Filosofia e, principalmente, sua importância para a reflexão educacional de qualquer tempo.

Partimos da relação intrínseca entre Filosofia e Educação para esclarecer o ponto de partida da Filosofia da Educação. Ela está presente em todos os conteúdos escolares, em todos os pensamentos humanos, porém não a percebemos. Cotidianamente confundimos a Filosofia com outras ciências, pois na escola as questões são complexas e vívidas. Por isso devemos esclarecer que a Filosofia não é a análise de uma realidade social determinada (isso é objeto da Sociologia), nem tampouco análise de um indivíduo ou grupo específico (esse é o objeto da Psicologia), mas uma reflexão sobre o todo. Refletimos sobre uma ideia de sociedade, sobre uma ideia de indivíduo, sobre uma ideia de mundo, para podermos compreender como educar para essa sociedade, esse mundo e essa ideia de cidadania individual. Refletindo sobre o ideal, poderemos produzir estratégias e pensamentos capazes de dar conta de nosso mundo, de nossos problemas e de nossa realidade. A Filosofia da Educação busca fundamentar filosoficamente as ações diárias na escola e na sociedade. Isso significa dizer que todo fenômeno educativo está permeado de pensamento filosófico e que compreender a relação entre Filosofia e Educação é própria de todo educador e professor.

Desde a Antiguidade, as questões que permeiam a educação e o ato de educar estão presentes e fazem parte da discussão e do fazer filosófico. Na verdade, podemos dizer que a Filosofia da Educação é o olhar que a Filosofia imprime à Educação. O discurso filosófico se dedica à Educação através de questionamentos, investigações e discursos que buscam esclarecer o fenômeno educativo. A Filosofia da Educação tem a preocupação de evidenciar as questões que levam a esclarecer sobre o ideal pedagógico. Frequentemente a Filosofia da Educação é confundida com as próprias noções e concepções pedagógicas. Esse fato contribuiu para que a própria Filosofia assumisse que essa tarefa estava mais próxima de pedagogos que de filósofos. No entanto, essa compreensão é errônea, pois, desde a origem do pensamento filosófico sistematizado, Filosofia e Educação estão intrinsecamente ligadas. Tanto uma como outra forma de pensamento e ação fazem parte da reflexão sobre os humanos e seu mundo. Essa preocupação conjunta leva a Filosofia ao centro da tarefa pedagógica e transforma-se em Filosofia da Educação.

#### RESUMINDO

A relação intrínseca entre Filosofia e Educação mostra como a tarefa do filósofo da educação é fundamental para estabelecer as teorias sobre o fenômeno educativo. Ela prioriza objetivamente o olhar do filósofo para as diversas concepções do educar, buscando esclarecer e elucidar os princípios humanos que devem ser considerados em qualquer processo educativo. Há ideias fundamentais que estão na base de qualquer sociedade. Elas devem ser conhecidas para que possamos “ler” nossa própria época. Assim, podemos dizer que a Filosofia da Educação busca esclarecer as ideias que fundamentam o fenômeno educativo, buscando incessantemente um olhar límpido sobre a origem e finalidade dos humanos.

### OBJETO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Quando o filósofo alemão Immanuel Kant diz “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11), se refere à especial situação humana. Afirma que, ao contrário dos animais, nós necessitamos de cuidados para sobrevivermos e crescermos. Devido à nossa natureza racional, precisamos de cuidados não apenas físicos, mas também emocionais e intelectuais. Isso nos leva a

considerar que todo ser humano necessita de educação para tornar-se humano, pois ninguém nasce pronto. Essa necessidade original ao mesmo tempo imprime em nossa espécie uma necessidade gregária, pois dependemos definitivamente de outros para nos tornarmos o que somos, isto é, humanos.

A Educação tem valor intrínseco, pois se apresenta ligada a todas as dimensões humanas, seja dos sentidos, seja das emoções, do conhecimento ou do caráter. A educação humana é um processo no qual se adquirem “bens” humanos. Ao mesmo tempo temos as relações de uns para com os outros e a relação para consigo mesmo. Ser educado ou educar faz parte do agir em direção à própria humanidade. O objeto da Filosofia da Educação é esse fazer humano e todas as possibilidades sustentadas pelas ideias de como tornar um ser humano um autêntico Homem. A análise sobre as idéias que fundamentam teorias pedagógicas pode ser uma das perspectivas de nosso trabalho em Filosofia da Educação, no entanto também podemos, ao mesmo tempo, buscar elucidar os mistérios do próprio Humano, enquanto construção cultural, social e individual da humanidade. Se o fenômeno educativo se direciona para a própria concepção de humanidade contida em cada humano, devemos buscar a fundamentação filosófica para as teorias sobre Educação.

## **COMPREENDER NOSSA TAREFA**

Depois de esclarecido o ponto de vista pelo qual abordaremos a Filosofia da Educação e como seu objeto pode ser investigado, vamos retroceder para a origem das preocupações filosóficas. Esse olhar para a origem é da maior importância para compreendermos nossa tarefa educativa, pois devemos buscar fundamentação para as ações pedagógicas através do conhecimento da origem de nossos próprios pensamentos. A compreensão do olhar filosófico sobre a Educação e sobre o ambiente escolar nos levará a refletir sobre nosso papel como educadores, professores e pensadores da Educação.

Buscamos instigar sua curiosidade sobre os conteúdos filosóficos mais importantes para a tarefa educativa e isso não dispensa, em nenhum momento, uma preocupação com sua formação filosófica, cultural, moral e política. Muitas vezes queremos saber de imediato qual é a utilidade do que aprendemos. Com a Filosofia, essa sensação é ainda mais presente e poderíamos lhe perguntar: você sabe qual é a utilidade da Filosofia? O que ela é, afinal? Por que temos que estudá-la? Questionamentos como esses são frequentes quando estudamos algum conteúdo estranho, difícil ou chato. Porém, ao respondermos sobre a utilidade da Filosofia, podemos tanto dizer que ela não serve para nada como que não podemos viver sem a

Filosofia. Na verdade, a Filosofia está em tudo que o pensamos, está na forma como agimos, está em cada momento em que vivemos.

Descobrir a Filosofia em nossas vidas é descobrir os fundamentos de todo nosso pensar, seja ele cultural ou individual. Nessa descoberta encontramos a nós mesmos, e isso é da maior importância para um educador. Quando um professor ou educador sabe exatamente por que pensa o que pensa, ele compreende a vida melhor, compreende seu aluno melhor, sabe ensinar melhor e, certamente, será melhor e mais seguro na sua tarefa educativa. Se educar e ser educado é um processo, nada mais interessante do que ter um ponto de partida firme e seguro, que poderá modificar os galhos, jamais as raízes de uma grande árvore.

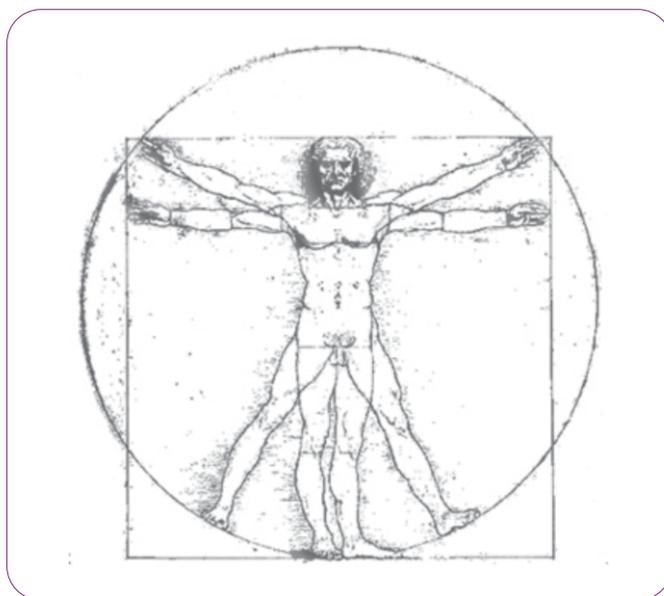


FIGURA 1 - *VITRUVIUM MAN*, LEONARDO DA VINCI  
FONTE:<http://www.wikipedia.com>

**UNIDADE 1**

**FILOSOFIA  
ANTIGA**



# 1 FILOSOFIA ANTIGA

## 1.1 FILOSOFIA ANTIGA

Nesta primeira unidade, vamos abordar a realidade grega antiga e o nascimento da Filosofia, buscando desvendar sua relação com o todo da vida humana. Apresentamos o fenômeno educacional sofisticado, a personalidade educativa de Sócrates, Platão e Aristóteles como os precursores de todo o pensamento Ocidental. Estudaremos algumas escolas filosóficas do Helenismo, como o Epicurismo e o Estoicismo.

Nossa preocupação constante nessa primeira unidade será esclarecer como o conceito de Homem se constitui na Antiguidade, pois será através dessa compreensão que discutiremos a relação entre Filosofia e Educação.

Compreender “o que é o Homem” deve ser o ponto de partida da tarefa pedagógica, pois sem sabermos o que ele é e quais suas possibilidades no processo educativo, não teremos êxito. Com isso, buscaremos compreender quem somos e como nos tornamos o que somos. Uma grande tarefa! Essa questão permeará nossa reflexão durante esta unidade, pois ela sempre esteve associada a outras questões em toda a Antiguidade.

A busca pela origem de todas as coisas é o impulso original da Filosofia e ela busca manter um olhar para o inédito e inesperado. O espanto original dá vida a Filosofia. Ela nasce da separação entre o místico do Mito e a busca pela verdade.

A separação entre Logos e Mito marca o início da Filosofia, como também o início da busca pela verdade da relação entre o conhecimento e a realidade.

## 1.2 PRÉ-SOCRÁTICOS

O início da Filosofia é marcado pela busca por explicações racionais para a realidade humana. Os primeiros filósofos, chamados pré-socráticos ou físicos, buscavam explicações para a origem de todas as coisas na natureza (*physis*). Eram naturalistas e buscavam esclarecer a totalidade do real através da concepção cosmológica do mundo. Suas principais questões eram: Como surgiu o Cosmos? Quais são as forças originárias que agem nesse processo original? Como se dá sua geração e corrupção?

Questões como essas preocuparam **Tales de Mileto** (± 624-546), que foi considerado o primeiro filósofo. Inicia a filosofia da natureza afirmando que o princípio originário único, causa de todas as causas, é a água. Essa proposta pode ser considerada a primeira tentativa de explicação original e racional para a origem da vida. Princípio (*archê*) é o termo que melhor conceitua a mistura original da qual derivam todas as coisas, ou seja, também é o todo. Da cidade de Mileto ainda temos **Anaximandro** (± 611-546), que foi provavelmente discípulo de Tales, mas que respondeu à questão original (Qual é o princípio de todas as coisas) de forma diversa. Para ele o infinito, o indeterminado (*apeiron*), é a origem de todas as coisas. Sustenta essa tese por compreender que dos contrários surgem todas as coisas, como o frio e o calor que dão preponderância a um ou outro no surgimento das coisas. **Anaxímenes** (± 586-525), discípulo de Anaximandro, busca desenvolver um princípio mais racional e lógico que seu mestre. Com isso, admite que o ar infinito deve ser o princípio de todas as coisas. O ar é de grande mobilidade na natureza e se presta muito bem a referendar e materializar esse princípio.

Os filósofos de Mileto tinham pensado no dinamismo universal, como o nascer, crescer e morrer, como característica essencial do princípio (*archê*), que gera, sustenta e absorve todas as coisas. Porém, **Heráclito** (± 535-470), da cidade de Éfeso, tematiza essa questão com a afirmação: Tudo se move, nada permanece imóvel e fixo, tudo muda. O movimento contínuo da realidade requeria um princípio igualmente vivo: o fogo. Esse elemento expressa de modo exemplar as características de mudança contínua, contraste e harmonia. Ele é sempre móvel, vive da morte do combustível e continua a transformação através de cinzas, fumaça e vapores. O físico **Leucipo** (meados do século V) parece ser o criador da teoria dos átomos, porém é **Demócrito** (± 460-370) que desenvolve essa teoria para explicar a composição de todas as coisas, ou seja, a combinação de átomos explica a composição de todas as coisas.

A filosofia da natureza (*physis*) semeou o germe da busca pela unidade e harmonia e inseriu na cultura grega a ideia de divindade una, da qual todas as coisas derivam.

Essa ideia transbordou os limites da natureza e passou também às questões do Ser. Assim, podemos dizer que a filosofia da natureza foi a grande incubadora do que já surgiu grande: a própria Filosofia.

### 1.3 OS SOFISTAS

O termo Sofista significa sábio ou especialista no saber.

O termo em si é positivo, mas foi se modificando, principalmente, devido ao posicionamento de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Eles desenvolveram duras críticas aos chamados sofistas, porém suas acusações muitas vezes eram destituídas da visão inovadora que estes sábios traziam. Suas acusações iam desde as intenções de lucro fácil até a inconsistência de seus ensinamentos, mas talvez o principal atrito consistisse sobre o pensamento moral deles. Para o pensamento aristocrático grego, cobrar por um ensinamento se assemelhava a um tipo de prostituição intelectual. Além disso, a prática sofista influenciava muito os jovens, mais impressionados e ávidos por uma carreira política. Esses sábios alegavam que seu ensino era melhor que o dos filósofos, porque eram mais práticos e eficientes.



Os Sofistas provocaram uma revolução cultural nos séculos V e IV a. C. Ao deslocarem a reflexão filosófica da natureza (*physis*) dos pré-socráticos para o homem e sua vida no seio da sociedade, transformaram toda uma forma de pensar. Assim, dedicaram-se à ética, à política, à arte, à religião, à retórica e à educação, ou seja, tudo aquilo que compõe o que chamamos de cultura.

Esses homens foram rápidos em absorver a mudança dos tempos. Com a crise da aristocracia e o crescimento da ação do povo, eles foram os agentes dessa transformação.

O estabelecimento da democracia grega coincide com o surgimento desses sábios que ensinavam tudo a qualquer um que o desejasse. Ensinavam o que qualquer homem quisesse aprender para obter êxito junto aos concidadãos nas assembleias populares. A demanda intelectual do momento não admitia mais a superioridade aristocrática. A concepção de virtude (*areté*) não poderia mais ser considerada algo hereditário ou *a priori*. A construção de uma concepção de virtude como aprendizado se fortalecia e necessitava de professores que acreditassem nesta possibilidade. Os sofistas eram esses homens. Eles chegaram para resolver qualquer problema referente ao homem e suas dificuldades para ascender ao meio político.

As críticas aos sofistas se resumiam a estas questões:

1. A primeira questão referia-se à concepção do saber enquanto tal. Tornou-se consenso, para os sofistas, que tudo poderia ser ensinado, desde a virtude até a arte da política. Devido a isso, suas maiores preocupações debruçavam-se na arte pedagógica, ou seja, com o levar o outro ao saber. São claros seus ímpetos pedagógicos, pois todo professor necessita de alunos e para a satisfação de seus alunos era necessário delegar-lhes o que mais desejavam, ou seja, a sabedoria prática.
2. A segunda questão choca-se com os princípios morais aristocráticos. Os sofistas geralmente eram estrangeiros e exigiam remuneração por seus ensinamentos. Eles preenchiam uma lacuna deixada pela forma aristocrática de ver o ensino. Os sofistas não tinham posses e, por isso, cobravam pelos ensinamentos, tornando a venda do saber uma profissão, a profissão do mestre e professor.
3. A terceira questão se relacionava ao apego à cidade. Sendo os sofistas professores itinerantes, nômades, não poderiam respeitar os limites da cidade-estado (*polis*), o paradigma do Estado-Ideal, segundo Platão e Aristóteles. Aos olhos modernos, os sofistas superaram seus opositores, pois alargaram as dimensões das cidades, transportando ideias e costumes para além de seus limites, tornando-se assim homens do mundo (*pan-helênicos*).
4. A quarta questão para discussão dizia respeito à liberdade de espírito em relação à tradição e às normas estabelecidas pela cidade. Os sofistas tinham uma inabalável confiança na capacidade e habilidade do homem em compreender todos os tipos de inovações e situações. Eram como “bandeirantes” de ideias.

Apesar dos sofistas serem tratados como um bloco único, eles apresentam imensas diferenças: a primeira geração de sofistas, como Protágoras e Górgias, que foram considerados dignos de respeito por Platão, não eram desprovidos de reservas morais e suas condutas tinham o respeito de seus opositores. A segunda geração, que ficou conhecida como erísticos, se detinha no aspecto formal do método. Nessa geração estavam os políticos-sofistas, que buscavam influenciar as massas ideologicamente. Com eles o movimento sofístico perde respeitabilidade por parte dos filósofos, porém adquire fama por parte do povo.

#### 1.4 PROTÁGORAS

O movimento sofístico adquiriu ainda maior importância quando anuncia a crítica radical ao saber filosófico dos físicos. Nesse momento o conhecimento e a verdade do conhecimento estão em jogo. **Protágoras** (± 484-411) privilegia a experiência ao afirmar o caráter ilusório da razão, dizendo: “O homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são e das que não são enquanto não são”.

Esse axioma estabelece a base de todos os seus ensinamentos. Tal fundamento significa para o conhecimento a inexistência de uma verdade absoluta e válida para todos: “A verdade se caracteriza com a experiência de cada homem”.

Ao considerar a experiência como única fonte de conhecimentos, também a está considerando como o único âmbito manifesto do que é verdade. A relatividade dos valores torna-se fundamento para seus ensinamentos e muito mais para a prática retórica que é a grande sensação do ensino sofístico.

A proposta de Protágoras do homem como medida (*homo mensura*) significa a reavaliação das normas e juízos. Esses juízos, estabelecidos através da razão ou da inspiração, foram delimitados e desenvolvidos por **Parmênides** (± 540-460) e influenciaram todo o pensamento platônico posterior.

O homem como medida tinha a função de negar a existência de um critério universal e absoluto de discernimento do ser e não-ser, da verdade e da falsidade. A relatividade estava posta. O homem e suas experiências compunham o que se pretendia tomar como verdadeiro. Nem valores morais nem verdades absolutas tinham lugar no pensamento relativo.

“Para quem está com calor, está calor, para quem não está, não está”. A relatividade, necessariamente, põe a diferença entre o pensamento dos homens. Não existe uma única verdade e sim verdades particulares.

A medida ou critério de verdade é o homem e a experiência de cada homem é o lugar onde as coisas se manifestam. Dessa forma, não pode ser na razão, mas sim na experiência individual que se deve estabelecer o ser e o não-ser das coisas. Para Protágoras, em torno de cada coisa há dois raciocínios que se contrapõem, ou melhor, em torno de cada coisa eu posso dizer e contradizer do mesmo modo, sem cair em erro em nenhuma das duas posições. O que diferencia essas posições é apenas o que aparece como verdade, pois se surge de um modo para um homem, de fato o é para ele, e se é diferente para outro, de fato o é para ele também. Ambos argumentam verdadeiramente, pois seus argumentos e disposições estão adequados frente ao fenômeno.



Compreendendo-se “o homem como medida de todas as coisas” (*homo mensura*), pode-se acolher sobre o mesmo acontecimento a injustiça e a justiça, pois isso depende da visão e dos argumentos sobre tal acontecimento. Dessa forma, também torna possível o pensamento relativo a respeito da legislação de uma cidade. É possível que cada povo ou geração dispusesse de uma legislação ou um modo de conduzir a justiça conforme a necessidade do legislador. Argumenta ser lícito mudar a constituição conforme sua vontade. O homem como medida leva necessariamente a relatividade a tudo que lhe diz respeito.

## 1.5 GÓRGIAS

Na mesma linha sofística está **Górgias** (± 484-?), um grande retórico que parece ter vivido por mais de um século.

Suas teses sobre o ser podem ser conhecidas como:

1. O ser não existe, existe o nada;
2. Se o ser existisse, não poderia ser cognoscível;
3. Mesmo que fosse pensável, o ser permaneceria inexprimível.

Górgias parte do niilismo para construir sua retórica, que também refuta a possibilidade de uma verdade absoluta (**alethéia**), fundamentando todo seu pensamento na opinião (**doxa**). Ele admite a antítese entre razão e experiência como algo insuperável, pois, ao se tentar conciliar a experiência do ser eterno com a existência dos fenômenos em devir, cria-se uma antítese intransponível. Desse modo, foi necessário admitir que nada existe.

Quando Parmênides demonstrou que o ser é uno e imutável, não deu chance às coisas múltiplas e em devir de serem. O argumento que Górgias usa contra Parmênides é o seguinte: se os conceitos sobre o ser se anulam reciprocamente, o ser não pode nem ser uno, nem múltiplo, nem incriado, nem gerado, e portanto é **nada**. Contudo, se admitíssemos a existência de alguma coisa, não poderíamos ter um conhecimento absoluto e irrefutável, porque com base na razão não se pode afirmar a verdade ou a falsidade da experiência. Assim, Górgias admite que não é possível que os olhos julguem experiências do ouvido, e vice-versa. Ele quer demonstrar que a razão e a experiência são categorias heterogêneas e que se excluem na procura da verdade absoluta.

Porém, se admitíssemos a existência de uma verdade absoluta, da mesma forma ela não poderia ser comunicada, porque a linguagem apenas apresenta aos outros aquilo que falamos e não a verdade absoluta. A incapacidade de comunicarmos a verdade absoluta se instala nos limites da linguagem. As mesmas coisas podem surgir diferentes a homens diferentes e o mesmo homem pode exprimir suas impressões diferentemente relativamente às mesmas coisas. Górgias confirma que a análise da situação é que vai determinar o que se deve fazer. Podemos dizer, com isso, que Górgias é um dos primeiros a conceber uma **ética da situação** (REALI, 1990, p.79), em que os deveres variam conforme o momento, a idade ou a característica social.

A sofística demonstra como a busca pela verdade se torna inútil e, portanto, não pode ser aquilo no qual se baseia toda a vida do homem e a que ele deve se submeter.



O sábio deve persuadir sobre as escolhas, não mais aquilo que é verdadeiramente bom ou verdadeiramente justo, mas sim sobre aquilo que em determinada situação parece ser o mais oportuno, mas que pode não ser oportuno em outra situação. Górgias é da opinião que a oportunidade e a conveniência da escolha são o mais importante.



Para aprofundar ainda mais seu conhecimento sobre o assunto, leia: GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. Tradução de: COSTA, João Rezende. São Paulo: Paulus, 1995.

## 1.6 SÓCRATES

Sócrates nasceu em Atenas, por volta de 470/469 a.C e morreu 399 a.C., depois de um longo processo onde foi condenado por “impiedade”. Sua condenação foi baseada em acusações de não crer nos deuses da Cidade e corromper os jovens.

Sócrates não deixou nada escrito. Porém, sabe-se que realizou seu ensino em locais públicos e era considerado um pregador leigo. Concentrou seu interesse na problemática do homem e, devido a isso, foi muitas vezes considerado mais um sofista. Como sua vida é envolta em mistério, foi sempre motivo de controvérsia a dimensão do personagem Sócrates que Platão, Aristófanes e Xenofonte descrevem do próprio homem Sócrates.

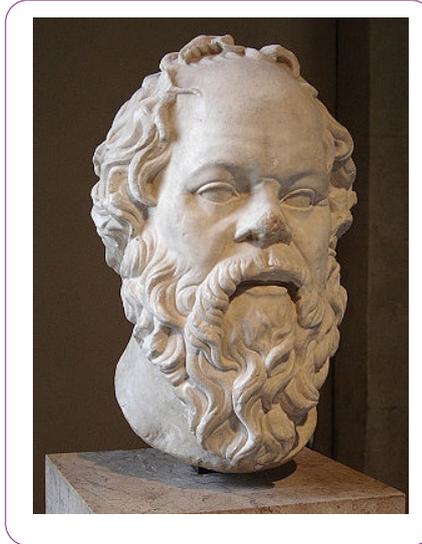


FIGURA 2 - SÓCRATES

FONTE: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Socrates\\_Louvre.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Socrates_Louvre.jpg)

Terminologia ou expressões ligadas ao filósofo:  
*daimon*, maiêutica socrática, “conhece-te a ti mesmo”, alma (*psyché*), felicidade (*eudaimonia*).

Com Sócrates que a filosofia se volta para a pesquisa sobre a racionalidade e as coisas da alma (*psyché*). Com ele entra em desequilíbrio a harmonia grega, festejada através dos deuses Apolo e Dionísio.

As palavras supostamente proferidas por uma musa no Oráculo de Delfos ao humilde Sócrates fazem com que ele se resigne na conclusão:

### “SÓ SEI QUE NADA SEI” (SÓCRATES)

A partir dessas palavras, Sócrates desenvolveu uma forma de ironia capaz de desestruturar seus oponentes. O que Sócrates procurava? A incessante procura pela verdade o fez penetrar nas questões humanas de modo profundo e obtuso. Se o saber deve ser um conhecimento sólido que não deteriora ou muda com o tempo, devemos buscá-lo de forma a compreender e apreender todo o sentido de permanência.

**Buscar a verdade significa  
buscar o que permanece nas coisas.**

Está aí também, o modo como Sócrates sobreviveu a sua própria morte, através de seus discípulos. O espírito de Sócrates, seu *daimon*, sobreviveu à condenação. O estudo das questões socráticas sobre a determinação dos conceitos universais e sobre o método indutivo de investigação significam muito para a educação, pois nos colocam sob a pesquisa dos universais e sob um método largamente utilizado na construção do conhecimento.

O método de ensino de Sócrates ficou conhecido como *maieutica*, que era uma espécie de “parto do conhecimento”, em que o aluno desenvolvia raciocínios dedutivos até dar vazão ao conhecimento. A ação do mestre era induzir ao desvelar do que o aluno já tinha em sua alma (*psyché*), através do questionamento rigoroso.

A crítica socrática à sociedade é ainda mais radical que a dos sofistas. A noção de que a sociedade e a cultura grega não apresentam a ideia da verdade coloca Sócrates em situação ameaçadora, pois se tudo que vive de determinada forma está alheio à ideia de verdade e este modo de viver se mostra ilegítimo diante do verdadeiro saber, então devemos reformá-lo ou destruí-lo. Estar no âmbito do verdadeiro, para Sócrates, é a exata noção de nada saber, pois apenas com o ímpeto de nada saber é que poderemos nos lançar á procura de algo que não temos.

**O que é o homem?**

**Qual é a essência humana?**

**O que é a natureza e a realidade última do homem?**

Questões centrais nas preocupações de Sócrates e de toda a origem da filosofia humanista. Ele concentrou-se no homem e em tudo que lhe diz respeito. Sua necessidade de desvelar a “essência” de todas as coisas o levou a uma concepção puramente ética do Homem.

Quando admite que o homem é sua alma, entendida como a razão humana, a atividade pensante e eticamente operante, descobre o caminho para a verdade.

Tanto os sofistas como Sócrates apresentam esta preocupação. Porém, o trabalho deles parecia muito superficial diante das conclusões socráticas, no entanto foram fundamentais na interlocução com Sócrates. A busca de um sistema de conceitos estabelece o caminho para a verdade. Sócrates tem a convicção de que a verdade das coisas nunca poderá ser apreendida pelo seu aspecto sensível, e sim, apenas, pelo pensamento.

O pensamento tem a capacidade de retirar das coisas sensíveis à universalidade, chamado conceito.

É necessário, então, estabelecer uma relação legítima com um sistema de conceitos, para que se possa ter acesso à universalidade das coisas através do pensamento. Assim, os homens poderão dialogar através dos conceitos no âmbito do verdadeiro.

Sócrates ainda tinha à mão seu *daimon*, uma espécie de “voz divina” particular, que na verdade não tinha nada a ver com as questões e as verdades filosóficas. Essa voz não revela nada sobre o saber humano, do qual Sócrates se dizia portador (só sei que nada sei). É certo que os princípios filosóficos só poderiam ser extraídos do *logos* e jamais de uma revelação divina. Tais princípios também não originavam de seu *daimon*, nem sua opção moral ou seus princípios éticos. O *daimon* socrático era uma espécie de voz interior que não lhe ordenava nada, apenas lhe vetava determinadas coisas. Hoje em dia diríamos que o *daimon* é pode ser representado pela consciência individual, como forma de as pessoas colocarem limites para suas ações. Esse *daimon* não se relacionava com a Filosofia nem com a opção ética, mas sim com o indivíduo Sócrates. São os acontecimentos particulares dele que estão dominados pelo *daimon*. Essa voz vetava algumas das atitudes de Sócrates, impedindo-o de fazer coisas particulares que pudessem lhe prejudicar. Atribui a esse espírito o afastamento da vida pública ativa, na qual se reservou o papel de contraponto ao sistema político democrático.

## 1.7 PLATÃO

Platão nasceu em Atenas, em 428/429 a. C. , sob o nome de Aristócles.

Platão é apenas um apelido possivelmente relativo à largura de suas costas. Seu primeiro mestre foi Crátilo, que foi discípulo de Heráclito. Por volta de seus vinte anos, Platão, começa a estudar com Sócrates com o objetivo de todos os outros jovens: se preparar, através da filosofia, para a vida política.

Sua relação com Sócrates marca muito sua obra, porém na maturidade essa influência vai dando lugar à busca de proposições mais autênticas. É Platão o grande divulgador do pensamento de Sócrates. No entanto, o problema central no pensamento de Platão é a construção de um sistema que demonstra como o conhecimento acontece, a chamada “Teoria das Ideias”. A criação dessa teoria busca resolver problemas fundamentais do conhecimento: o conteúdo do conceito, a inteligibilidade do ser e sua relação com a multiplicidade dos seres.

O problema do conteúdo do conceito se refere a sua diferença tanto com o conhecimento particular das coisas como também da sensação que temos dessa coisa. O que Platão determina como conceito do conceito é aquilo que aparece como idêntico em todas as coisas múltiplas, ou melhor, é o que todas as coisas têm em comum, ou seja, o ser. A determinação do ser das coisas está no centro da busca de Platão e é através dessa procura que ele determina o caminho para a verdade.

O mundo das ideias funciona como um fio condutor para a procura da verdade. Ele é imutável e invariável daquilo que é eterno, a ideia. Por exemplo, o conceito de homem é sempre uma referência a todo o possível indício de humanidade. Por mais que eu tenha uma multiplicidade de homens no tempo e no espaço, desde seu surgimento até seu desaparecimento, o que sempre perdura é a ideia de homem, o ser humano. Este conceito considerado em si próprio é sempre constante e eternamente idêntico a si mesmo.

Aquilo que se entende por conceito é chamado por Platão de ideia. Platão diferencia as coisas do deví, como mutáveis e múltiplas, e a idéia como o imutável e uno, o próprio ser.

O mundo das ideias se mostra como inteligível, pois a ideia é pensada e não sentida. Assim, é preciso um afastamento do mundo dos sentidos (multiplicidade), para uma autêntica aproximação com o todo (unidade).

As ideias são tantas quantas forem os conceitos, isso determina o mundo inteligível como conteúdo do conhecimento conceitual. O mundo dos sentidos é como o conteúdo do conhecimento sensível e particular.

A concepção platônica de conhecimento situa o filósofo como aquele que sabe captar a unidade na multiplicidade. O mundo inteligível é o campo de investigação do filósofo, que busca elucidar como o conhecimento acontece. O ser imutável e eterno manifesta-se apenas no conhecimento conceitual e nunca no conhecimento das coisas particulares e sensíveis. Por isso Platão determina como critério de verdade o mundo das ideias. Também será a partir dessa concepção que ocorrerá a separação entre verdade (*aletheia*) e opinião (*doxa*).



Esse será o universo do pensamento platônico: como superar o mundo da opinião (*doxa*) em detrimento do mundo do saber (*sofia*). O conteúdo do conceito, que é a ideia, não é algo de passageiro e casual. O pensamento se volta para o ser imutável, para que os conceitos, como objetos do pensamento, entrem na dimensão do saber (*sofia*). Ao nos relacionarmos apenas com conceitos sem termos que nos deter em exemplos factuais e referências sensíveis, estamos trabalhando com aspectos do mundo das ideias ou dos conceitos. Hoje em dia, chamamos de conceitos abstratos capazes de atuarem em nosso conhecimento sem, necessariamente, termos de pensar em objetos sensíveis.

Exemplo: A ideia de democracia contém a igualdade entre todos os cidadãos dessa sociedade, porém não encontramos nas democracias existentes essa igualdade. As democracias que conhecemos não proporcionam aos seus cidadãos uma igualdade efetiva, nem voz nas deliberações. Elas se corrompem facilmente, porém isso não significa que a ideia de democracia também se corrompe. A ideia permanece mesmo que não haja exemplo factual que lhe corresponda.

Dentro deste panorama Platão assinala a dependência que as coisas sensíveis e o próprio *dever* tem com o imutável e eterno. É somente dentro dessa perspectiva que podemos entender a “Teoria das Ideias” de Platão, pois é dentro desse círculo que ele afirma a dependência que o mundo sensível tem do mundo das ideias. Também depende dessa hierarquia o enfrentamento entre verdade e opinião, assunto central em toda a obra de Platão, motivo pelo qual a relação entre o homem e a verdade permeia seus diálogos.

A tendência política e ética do homem é a gênese do pensamento platônico. Para todo o pensamento antigo ética e política são inseparáveis, então, era inevitável que não se deveria permitir ao homem afastar-se da cidade e das suas leis. A virtude só seria possível numa cidade justa. Como produzir uma cidade justa? Como produzir homens virtuosos? Como ordenar o todo? Eis o problema de Platão.

A virtude é ao mesmo tempo uma mistura de excelência e perfeição da conduta ou do ser do homem. Essa virtude seria um misto de perfeição, docilidade e utilidade. Toda a noção de virtude em Platão aparece como algo intrínseco ao ser homem, algo que não pode ser adquirido ou aprendido, é como se fosse um dom do espírito humano. A prática desse dom liga-se estreitamente ao exercício do pensamento. Sendo assim, o cultivo da sabedoria libertaria o homem para essa perfeição.

Não podemos avaliar um projeto político-pedagógico fora de seu contexto sócio-histórico. Isso significa dizer que o pensamento de Platão está em sintonia com seu tempo. O pensamento platônico também é orientado para o problema do Estado ou *Pólis*. E a obra que mais sistematiza essa preocupação é o diálogo **A República**, onde expõe a imagem ideal de um Estado e enquadra a totalidade dos problemas éticos e sociais. Esse diálogo busca analisar o direito político e administrativo, da mesma forma que busca elucidar a melhor legislação e sistema político para uma cidade. Para

concretizar o Estado ideal, Platão mostra a necessidade da criação de um tipo elevado de Homem, que deve sistematizar todas as prerrogativas de sua realização.

A educação do Homem deve ser tratada como prioridade, pois apenas diante de uma educação comprometida com o bem e a perfeição, se poderá requerer um Estado justo.

Apesar de Platão não fazer referência ao povo ou à massa da população, seus costumes e nível de vida, ele trata demoradamente de assuntos relativos à formação do homem ideal quando discute sobre música e a poesia. Seu sistema educacional retrata um ideal de formação humana, o estabelecimento da educação do filósofo.

O diálogo **A República** apresenta no livro VII a imagem conhecida como Alegoria da Caverna. Nela Platão apresenta uma analogia a todo o processo da busca pelo conhecimento.

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

**GLAUCO** - Estou a ver disse.

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

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

SÓCRATES - Semelhantes a nós continuou. Em primeiro lugar, pensas que, nessas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna?

GLAUCO - Como não respondeu se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida? (PLATÃO, 1990, 514 a- 515b).

Essa imagem de prisioneiros é uma analogia sobre as condições do conhecimento humano quando está apenas fundamentado na aparência dos objetos. Como quando os prisioneiros escutam os ecos de vozes vindo de trás e imaginam que as imagens falam.

A atitude dos prisioneiros é a de quem está totalmente concentrado na contemplação das sombras, sem preocupar-se com mais nada. Pois só o que se comenta, entre eles, é sobre esta habilidade de perceber a regularidade com que passam os objetos e o descobrimento das conexões que possam ter entre si. Platão imagina o que aconteceria com um prisioneiro se fosse libertado dos grilhões da Caverna e fosse levado a contemplar, ele mesmo, o Sol fora da Caverna e depois voltasse à escuridão. Para esta análise é preciso distinguir dois momentos, um ascendente e outro descendente, e diversos passos dentro de cada um. (FRANKLIN, 1998, p.29).

Na verdade essa alegoria é muito significativa para falarmos sobre o processo do conhecimento, pois ela busca mostrar que é necessário um movimento de correção do olhar para que possamos contemplar o verdadeiro.

O que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via outrora. (PLATÃO, 1990, 515 c).

O movimento de saída da caverna é o processo do conhecimento, um processo de aprendizagem diante da realidade. É preciso passar por períodos de adaptação, até que os olhos se acostumem com a iluminação do objeto a ser conhecido. Só depois

disso se pode ver os planos de conhecimento, como se fossem camadas de compreensão.

Primeiro é preciso ver que o homem na alegoria tem uma capacidade original de mover-se no mundo da Caverna e no superior, e também em cada um dos níveis. O homem que pode viver como se só existissem as sombras também pode elevar-se até ver o Sol no mundo superior, podendo voltar de modo distinto ao mundo da Caverna. É necessário esclarecer que o homem que resolve sair da Caverna “aparentemente” é o mesmo, mas na verdade ele muda radicalmente o seu modo de ser, tornando-se outro de si mesmo, diferente do seu ser quando prisioneiro (FRANKLIN, 1998, p 32).

A mudança é provocada pelo conhecimento, por isso o tema da Educação é tão importante para os filósofos: do mesmo modo que muda seu interior provoca mudanças na totalidade da sociedade.

Essa alegoria mostra como os dois mundos estão claramente unidos por um caminho que leva de um ao outro. A libertação pelo conhecimento se dá através da Educação. O processo educativo aprimora o homem e para Platão este deve ser o objetivo de todo o Estado que deseja viver sob a luz da sabedoria.

Ao voltar à Caverna, o homem estará num plano de inferioridade nas suas discussões com aqueles que nunca saíram dela, pois sua visão estará prejudicada pela mudança. E poderá revelar que sua saída foi um grande erro, pois ao voltar sua visão parece ter sido estragada e desse modo, se negarão a sair. Ao acostumar-se novamente com a escuridão poderá ver muito melhor as imagens, pelo simples fato de serem imagens e sombras. E estas, na visão desse que volta, se mostrarão dependentes dos objetos reais que contemplou lá fora (FRANKLIN, 1998, p. 31).

Com essa imagem, Platão reforça a necessidade de contínua busca pelo conhecimento. O conhecimento prático será adquirido com o retorno ao mundo das sombras, que representa o cotidiano dos homens. O filósofo contemplou as ideias, agora poderá se fazer político, aplicando os fundamentos ideais na vida prática.

O processo educativo de Platão é uma superação progressiva. A Educação insere-se no centro de todo plano político e ético, pois apenas ela poderá realizar o ideal de Estado justo. Platão fundamenta seu Estado perfeito na possibilidade de que todos os cidadãos “façam o que lhes é devido”, como uma forma de justiça distributiva.

Todos têm um papel fundamental no projeto de Estado justo, basta que a Educação proporcione um desvelar das virtudes dos cidadãos.

Quando os homens libertam-se dos grilhões da ignorância, das sombras e aparências entram em contato com sua natureza racional. Isso os torna capazes de experimentar a liberdade, no sentido de descobrirem-se a si mesmos. Essa descoberta impele os humanos ao questionamento e a descoberta que possibilita ir além das aparências. A Educação é esse processo de libertação dos grilhões e apenas ela pode levar as pessoas a conhecerem-se a si mesmas, bem como conceberem a felicidade no percurso de sua vida.

Platão descreve todas as disciplinas necessárias para a formação do filósofo, no desenrolar do livro VII do diálogo **A República**. Ele disserta sobre o percurso educativo do filósofo. Todo o processo educativo proposto por Platão demonstra como as disciplinas podem ter uma dupla utilidade na formação do cidadão (guerreiro). Ele fala das disciplinas capazes de transformar as boas almas em almas filosóficas: aritmética, astronomia, geometria, estereometria (geometria espacial), harmonia e dialética.

Ao manter os conhecimentos que eram proferidos em sua época, Platão não combate os conteúdos, mas sim a forma como esses conteúdos eram utilizados. Ao buscar uma dupla utilidade para o que se estudava comumente, Platão redireciona o olhar para o que realmente é importante, a formação integral do homem.



Faça um exercício de reflexão buscando descobrir as duas dimensões das disciplinas do programa educativo de Platão. Elas encontram-se na sequência do livro VII da República. Desafie-se a descobrir a dimensão prática e formativa das disciplinas apresentadas por Platão.

## 1.8 ARISTÓTELES

Aristóteles nasceu em 384/383 a. C., na cidade de Estagira. Era filho de um médico muito conceituado chamado Nicômaco, que serviu o rei Amintas, da Macedônia. Por volta de 366 a.C., viaja à cidade de Atenas e ingressa na Academia de Platão. Torna-se seu discípulo, permanecendo na escola até a morte do mestre.

Sua grande experiência educativa, que lhe rendeu dinheiro e fama, foi quando, em 343 a.C., o rei Filipe da Macedônia o chamou para ser preceptor de seu filho Alexandre, que estava com treze anos. Alexandre, o Grande, estava destinado a mudar a história da Grécia e Aristóteles esteve sempre ligado a essa fama.

Tal qual Platão, Aristóteles também se ocupa com as questões da Virtude, relacionadas à busca da Felicidade (*Eudaimonia*).

Aristóteles também responde à questão do uno e do múltiplo, superando as perspectivas de Platão. Desenvolve uma forma de resposta à pergunta sobre a unidade e a multiplicidade de maneira qualitativa. Elege o ente como o princípio unificador do múltiplo. O que todas as coisas e eventos têm de idêntico é o fato de serem um **ente**, serem algo que é, uma síntese entre uma determinação e o seu existir.

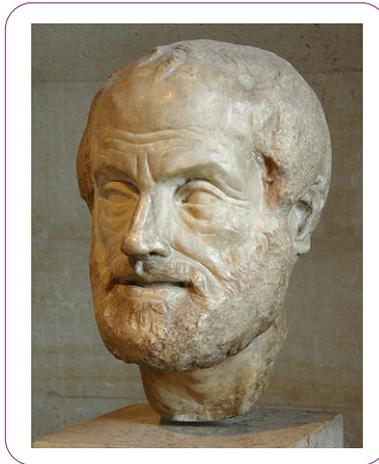


FIGURA 3 - ARISTÓTELES

FONTE: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aristoteles\\_Louvre.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aristoteles_Louvre.jpg)

Todo conhecimento humano se  
volta e se refere a algo que é, isto é, um ente.

O maior problema do conhecimento científico é que sempre está voltado a um ente determinado. As ciências apenas se voltam a uma determinação específica: a isto aqui, e nunca ao ente enquanto ente.

Da mesma forma que Platão, Aristóteles, tem um pensamento planejado em relação à cidade, mas analisa as relações do homem com a cidade de forma diversa. O centro de seu parecer está na felicidade (*Eudaimonia*) como mola mestra das relações virtuosas, permeando todo o agir humano. Isso significa dizer que Aristóteles considera que todas as ações humanas são motivadas pelo desejo de felicidade. É em sua obra *Ética a Nicômaco* que Aristóteles disserta sobre a conduta humana e sua busca pela felicidade. A conduta do homem está baseada nisso que entendemos por felicidade, mas a natureza da felicidade é o caminho para tentarmos compreender como Aristóteles poderia sugerir as regras do bem agir.

Os fins são vários e nós escolhemos alguns dentre eles (como riqueza, flautas e os instrumentos em geral). Segue-se que nem todos os fins são absolutos; mas o sumo bem é claramente algo de absoluto. Portanto, se existe um fim absoluto, será o que estamos procurando; e se existe mais de um, o mais absoluto de todos será o que buscamos [...] chamamos de absoluto e incondicional aquilo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa. Ora, esse é o conceito que

preeminente fazemos de felicidade. É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vistas em outra coisa [...] A felicidade é, portanto, algo absoluto e autossuficiente, sendo também a finalidade de toda ação (ARISTÓTELES, 1991, p. 15).

Cultivando-se a honra, o prazer,  
o intelecto, acredita-se viver feliz.

Compreender que o homem é principalmente razão, mas não apenas razão é o ponto de partida para se desvelar como é possível proceder com simetria. A alma humana pode sofrer alguma interferência da faculdade do desejo ou do apetite, por isso não podemos considerá-la apenas racional. Diante da possibilidade dessa interferência, a virtude ética surge como o domínio dessa parte da alma que não é racional. Sua redução aos limites da razão passa a ser o grande trabalho da formação do indivíduo. Essa virtude ética se adquire com a repetição de certas ações até que se estabeleçam como hábito.

É necessário se praticar ações justas para ser justo.

Virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo (ARISTÓTELES, 1991, p.33).

Cultivar ações justas e controlar os apetites e impulsos é ao mesmo tempo treinar nosso modo de ser da melhor forma possível. Dessa forma, a razão imporá o justo-meio entre qualquer dos dois extremos (excesso ou seu contrário, a falta).

O justo-meio não aparece em Aristóteles como uma ação medíocre (média), mas sim como o ponto alto de uma ação deliberada e comandada apenas pela razão. A vitória da razão sobre os instintos é inevitável no modo deliberativo de viver.

Aristóteles absorve toda a sabedoria da tradição grega ao trazer à luz certas

colocações atribuídas aos Sete Sábios: “meio do caminho”, “nada em excesso” e “justa medida” como a regra do agir. Dentro de todas as possíveis virtudes éticas, Aristóteles também se preocupa com a Justiça, tal como Platão. Compreender a justiça como a justa medida é a melhor forma de se atribuir valores. É na justiça e em tudo que a envolve que tanto Platão como Aristóteles depositam toda a virtude possível.

É difícil determinar o que seria o justo-meio para Aristóteles:  
**“Do excesso ou da falta não há justo-meio, como também não há excesso ou falta de justo-meio”**  
(ARISTÓTELES, 1991, p.33).

Definitivamente, não é a média matemática entre os dois extremos, por isso não pode ser calculada com a precisão de um cálculo matemático. Ela depende das circunstâncias que envolvem cada questão e só se revela a uma razão madura e flexível. Por isso a insistência de Aristóteles em afirmar que somente a prática de ações justas e o estabelecimento do hábito e da tendência da alma em manter-se no justo-meio é que transformarão o homem em um virtuoso na arte de agir. Essa virtude deveria ser proporcionada pela Educação:

Ao legislador compete ocupar-se da educação, e que ela precisa ser comum. Não se pode também deixar na ignorância o que vem a ser educação e como se deve dirigi-la. Pois não se está concorde no tocante aos fatos, e já não se entende mais quanto às matérias que os jovens precisam aprender para atingir a virtude e a vida perfeita. Não se conhece bem se é conveniente ocupar-se da inteligência ou das qualidades morais. O atual sistema educacional traz empecilho a esse exame; não se conhece com certeza se as artes necessárias à existência devem ser ensinadas, ou os preceitos de virtude, ou a ciência de pura recreação. Todos têm seus adeptos, e não ficou nada estabelecido sobre a virtude; os preceitos variam sobre a essência mesma da virtude, de modo tal que as opiniões são diferentes a propósito dos meios de exercê-la (ARISTÓTELES, 2003, p. 156).



Para conhecer o texto na íntegra, consulte o endereço:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/politica.pdf>

### RESUMINDO

Mesmo com grandes diferenças, Aristóteles e Platão, se aproximam pela similaridade de suas preocupações com o ser e com o proceder do homem. É relevante assinalar como o pensamento de todos os filósofos gregos influencia o pensamento posterior. Sócrates, Platão e Aristóteles vivem em um período histórico de decadência do Estado Grego, apesar de serem os principais pensadores da *Pólis* enquanto cidade-estado. Suas considerações sobre educação, cidadania e conhecimento foram fundamentais para a construção da relação entre Filosofia e Educação desde sua origem.



Desenvolva uma reflexão atualizando as questões educacionais mencionadas por Aristóteles nessa passagem do seu texto **A Política**, a partir da leitura no seguinte endereço:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/politica.pdf>.

## 1.9 HELENISMO (HELLAS)

Poucos acontecimentos históricos foram tão decisivos para a transformação do pensamento dos homens. O conquistador Alexandre Magno foi quem produziu um desses momentos históricos relevantes, não apenas pelas consequências políticas, mas principalmente pelas mudanças de antigas convicções que determinaram uma mudança fundamental no espírito grego.

Alexandre difunde o ideal cosmopolita, que culmina com a formação de vários reinos no Egito, na Síria, na Macedônia e em Pérgamo. Essa nova instituição limita cada

vez mais a autonomia e a liberdade das Cidades-Estado. As monarquias helenísticas, surgidas da dissolução do império de Alexandre, apesar de se mostrarem instáveis mantinham-se firmes na implantação de uma nova ordem social. O “cidadão” grego, agora torna-se “súdito”.

As virtudes civis se perdem na necessidade de novas habilidades, conhecimentos técnicos que não podem ser do domínio de todos, ou seja, requerem certas disposições especiais. Essas virtudes perdem o conteúdo ético e adquirem um conteúdo especificamente profissional. Quem cuida do Estado agora é o funcionário, o soldado, o mercenário. Esse tipo de pensamento dá vazão a uma nova argumentação sobre esta nova realidade. Muitos defendem que as ações para com o Estado e a política devem ser consideradas coisas neutras, ou seja, coisas que se devem evitar.

O mundo torna-se uma grande *Pólis*. Nesta *Cosmo-Pólis* o homem perde seu referencial de cidadão, no sentido grego clássico, e busca uma nova identidade.

Essa nova identidade centraliza suas discussões no problema do devir, tal como todo o pensamento clássico. Porém agora a preocupação com o homem em si, ou seja, o indivíduo, se torna o centro das discussões. As preocupações éticas se centralizam na ação humana no seu sentido mais estreito. Buscam dar respostas ao problema do conceito de felicidade e como se poderia chegar até ela. Dos sistemas de Platão e Aristóteles temos o surgimento de muitas ciências autônomas, como a matemática, a biologia, a botânica e a astronomia. Elas se desligaram do todo que era o conhecimento filosófico e se desenvolveram como ciências autônomas durante o período do Helenismo e depois na Idade Média. Após o desaparecimento da ideia de *Pólis* como o centro da vida cidadã, surgem no Helenismo escolas filosóficas que tentam dar conta das adversidades do mundo, pois o cosmopolitismo provoca a necessidade de respostas mais precisas e individuais a respeito da felicidade, da cidadania e do enfrentamento da *Cosmo Polis*.

## 1.10 EPICURO

Epicuro (± 342 - 271 a. C.) apoia a restauração da democracia em Atenas e da reabertura das escolas filosóficas. Adquire terras na qual vai abrir uma escola que ficaria conhecida como Jardim de Epicuro (*Képos*). Essa escola também é uma comunidade que se funde material e intelectualmente, representando um tipo ideal de amizade exposta na própria doutrina de Epicuro.

Segundo a proposição mais geral da ética epicuriana, todas as nossas ações são conduzidas em vista de um fim último (Carta à Meneceu), que Epicuro chama também felicidade (eudaimonía) (CM,128). O epicurismo é, portanto, um eudemonismo. Sob esse aspecto, ele se situa, como todas as éticas helenísticas com exceção notável da filosofia cirenaica-, no quadro definido por Aristóteles na *Ética a Nicômaco* (EM, I,7,1097b 1-6) (a felicidade é o único fim que escolhemos por ele mesmo). Da análise aristotélica, Epicuro ainda retém implicitamente que a felicidade é uma noção holística, no sentido de que deve poder apoiar-se ao conjunto de uma vida (EM, I,10). Ele separa-se de Aristóteles na especificação daquilo que consiste o fim último, a saber, o prazer (CM, 128ss; cf. EM, I,4,1095b, 18-22). O epicurismo é, portanto, um hedonismo (CANTO-SPERBER, 2003, p. 530).

A problemática hedonista de que o prazer é o fim de nossas ações, mas que não é o fim último, envolve Epicuro. Ele busca definir o conceito de prazer para que possa ser compreendido como fim último, conforme a concepção de Aristóteles.

A análise do prazer em sua filosofia faz tanto sentido naquela época conturbada, como faz agora no século XXI. Buscar a natureza dos desejos humanos traz um alento para a compreensão da nossa relação com o mundo, pois esclarece a partir de que ponto pode-se falar em educar o prazer, ou educar com prazer.

A análise do prazer baseia-se numa tripartição fundamental, conforme eles sejam “naturais e necessários”, “naturais” apenas, ou “nem naturais nem necessários” (CM, 127). Os desejos que não são “nem naturais nem necessários” são também qualificados de “vazios”, porque, sendo o produto de uma simples opinião, e sem nenhum fundamento na natureza das coisas, não podem ser satisfeitos. Desse ponto de vista, eles se opõem aos desejos naturais, que podem ser “necessários”, no sentido de serem o instrumento de obtenção de um fim legítimo, ou desprovidos de tal necessidade (desejos “apenas naturais”) (CANTO-SPERBER, 2003, p. 530).

A mensagem de Epicuro é muito clara: devemos buscar uma “autarquia” humana. Uma concepção de prazer que pode ser concebido como felicidade através da diminuição das perturbações interiores e exteriores.

A palavra que vinha do Jardim pode ser resumida em poucas proposições gerais: a) a realidade é perfeitamente penetrável e cognoscível pela inteligência do homem; b) nas dimensões do real existe espaço para a felicidade do homem; c) a felicidade é a falta de dor e perturbação; d) para atingir essa felicidade e essa paz, o homem só precisa de si mesmo; e) não lhe servem absolutamente a cidade, as instituições, a nobreza, as riquezas, todas as coisas e nem mesmo os deuses: o homem é perfeitamente autárquico (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 237).

A mensagem do Jardim se destina para todas as pessoas, compreendendo todos como iguais e passíveis de atingir tal felicidade. Assim, Epicuro não exclui ninguém de seus ensinamentos, nem mesmo as mulheres.

## 1.11 ESTOICISMO

No final do século IV a.C., também em Atenas, surgiu outra escola filosófica, a Estoá, que também ficou conhecida como Pórtico de Zenão. Seu fundador, Zenão de Cítio (± 333 - 262 a.C.), foi adversário dos dogmas de Epicuro, pois não concebia a redução do homem e do mundo a mero agrupamento de átomos e a identificação da felicidade humana com o prazer.

Duas escolas filosóficas que se movem no mesmo plano, porém adversárias nas soluções. Comungam a mesma negação da metafísica e toda forma de transcendência.

A importância do pensamento dos estóicos se mantém até nossos dias: ser “estóico” é ter firmeza moral, caráter incorruptível que se mantém intacto diante de todos os problemas da vida, enfim, é ser um homem de boa qualidade.

Assim como os epicuristas, os estóicos atribuíam primariamente à lógica a tarefa de fornecer um critério de verdade. E, como os epicuristas, indicavam a base do conhecimento como a sensação, que é uma impressão provocada pelos objetos sobre nossos órgãos sensoriais, a qual se transmite à alma e nela se imprime, gerando a representação... a representação veritativa não implica só um “sentir”, mas postula ademais um “assentir”, um consentir ou aprovar proveniente do logos que está em nossa alma. A impressão não depende de nós, mas da ação que os objetos exercitam sobre nossos sentidos, embora estejamos livres para tomar uma posição diante das impressões e representações que se formulam em nós, dando-

lhes assentimento do nosso logos ou recusando dar-lhes nosso assentimento. Só quando existe o assentimento é que temos a “apreensão”. E a representação que recebeu nosso assentimento é “representação compreensiva ou catalética”, construindo o único critério ou garantia de verdade (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 254-255).

O pensamento estóico mantém sua importância sobre os processos educativos na medida em que o aprimoramento pessoal está em evidência. Em todas as fases do estoicismo a busca pela felicidade tem seu ponto forte no processo de ataraxia (apatia) diante da vida.

Buscar anular as paixões para dedicar-se à vida contemplativa deve ser o objetivo de todo homem.



reflita e produza

- 1) Elabore um comentário sobre as influências do pensamento dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles na educação contemporânea (3 a 5 laudas).
- 2) Faça uma comparação entre os procedimentos de busca pela felicidade entre os epicuristas e os estóicos refletindo sobre como os caminhos escolhidos são significativos quando se pensa em processos e valores educacionais (2 a 4 laudas).



**UNIDADE 2**

**FILOSOFIA  
MEDIEVAL**



## 2 FILOSOFIA MEDIEVAL

### 2.1 FILOSOFIA MEDIEVAL

O mundo: cidade de Deus

Séc. V XV

- Santo Agostinho 345-430
- Santo Anselmo 1033-1109
- Filósofos árabes: transmissão da herança grega
- São Tomás de Aquino 1225-1274

O período que chamamos de Filosofia Medieval abrange, aproximadamente treze séculos. Considerando que podemos marcar seu início em 529, ano em que o imperador Justiniano ordena o fechamento das escolas ditas pagãs, e seu fim por volta do século XVI, então o período compreendido é grandioso. Ainda mais se lembrarmos que, a partir do século XV, temos aí também incluído o período histórico do Renascimento. Portanto, a Filosofia Medieval é, sem dúvida, o período mais longo da divisão da história da filosofia.

Entretanto, é curioso ressaltar que não é o mais rico, do ponto de vista do pensamento. A concepção geral de mundo e de homem difundida nesse momento histórico está intimamente ligada ao pensamento cristão. A liberdade do pensar encontra-se restrita às condições determinadas pela fé. A filosofia está, portanto, encerrada sob as condições limitantes das verdades de fé. Com isso, o fundamental para o desenvolvimento do pensamento, a liberdade de expor e discutir conceitos e ideias, limita-se, pelos dogmas impostos pela Igreja.

**FILOSOFIA MEDIEVAL => RAZÃO x FÉ**



Para saber mais sobre o tema fundamental da Filosofia Medieval leia o texto “A filosofia entre a Religião e a Ciência, de Bertrand Russell, em:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/russell.htm>

## 2.2 FILÓSOFOS ÁRABES

Há de se ressaltar aqui, entretanto, que nos séculos medievais encontramos um certo desenvolvimento da filosofia que ultrapassa a da chamada filosofia cristã. Entre os Árabes, por exemplo, encontramos os filósofos Avicena (900-1037) e Averróis (1126-1198), que mantêm estreita ligação com os gregos, sobretudo Aristóteles. Podemos dizer que o sistema filosófico de Avicena, por exemplo, representa uma síntese entre o aristotelismo e o platonismo. Também Averróis encontra em Aristóteles seu ponto de sustentação, a tal ponto de ser chamado de **O Comentador**. É claro que a importância desses filósofos não se encerra em comentários ou sínteses dos pensadores gregos. Há também todo um desenvolvimento de ideias próprias e importantes no conjunto do estudo da história da Filosofia. Também ultrapassando os muros do cristianismo, encontramos em Maimônides (1135-1204), um judeu nascido em Córdoba, outro importante nome da história da Filosofia. Se pudéssemos resumir o pensamento de Maimônides em uma frase, diríamos que sua busca é pela harmonização entre razão e fé. Em suma, o que pretendemos indicar é que, além da tradição cristã, a Filosofia também encontra representantes nesse mesmo período chamado de Filosofia Medieval, em outros lugares. Não à toa, um dos maiores historiadores da filosofia medieval alerta:

A filosofia medieval não é nem a de Platão, nem a de Aristóteles, mas antes aquilo que uma e outra se tornaram ao se integrarem ao corpo da sabedoria cristã. Muitas outras foram incorporadas a elas. A filosofia dos cristãos não é a única a dizer que segue a Bíblia e os gregos: um filósofo judeu, como Maimônides, um filósofo muçulmano, como Avicena, por sua vez, realizaram uma obra paralela à que os próprios cristãos perseguiam. Como não há de haver estreitas analogias, até um verdadeiro parentesco entre doutrinas que trabalham sobre os mesmos materiais filosóficos e declaram proceder de uma mesma fonte religiosa? De modo que a filosofia cristã na Idade Média não é solidária unicamente da filosofia grega; os judeus e os muçulmanos lhe servem tanto quanto os antigos (GILSON, 1998).

É fundamental que saibamos, também, que foi através da filosofia desenvolvida por esses orientais que a Filosofia retorna ao ocidente. A aproximação entre as culturas orientais e ocidentais, devolve ao Ocidente aquilo de que os orientais tão bem haviam se apropriado: a Filosofia Grega.

Alguns nomes podem colaborar para compreendermos esse momento na história do pensamento e suas influências na cultura e formação dos cidadãos da cultura ocidental. Entre muitos, podemos destacar: Santo Agostinho (354 - 430), Boécio (480 -524), Anselmo de Canterbury (1033 -1109), Hugo de São Vitor (1096 -1141), Tomás de Aquino (1225 -1274).

### Vamos conhecer um pouco desses filósofos?

#### 2.3 SANTO AGOSTINHO

Durante sua juventude, Agostinho não poderia ser chamado exatamente de cristão, embora oriundo de família com forte tradição de fé. Sofreu forte influência dos maniqueus.



Maniqueísmo é uma religião herética fundada pelo persa Mani no século III e implicava: 1) um vivo racionalismo; 2) um marcado materialismo; 3) um dualismo radical na concepção do bem e do mal, entendidos não apenas como princípios morais, mas também como princípios ontológicos e cósmicos (REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.)

Após essa incursão na doutrina maniqueísta, Agostinho se aproxima das ideias do ceticismo acadêmico, que afirmavam a importância da dúvida, ou seja, que o homem deve procurar duvidar de tudo aquilo que se apresenta no mundo, uma vez que não poderia ter um conhecimento certo e indubitável sobre nada. Mas essas ideias também não o satisfizeram. Segundo Agostinho, o maniqueísmo ainda parecia mais satisfatório para explicar os conflitos resultantes da dualidade bem X mal.

## Princípio da dúvida = há um conhecimento certo e seguro?

Aquilo que efetivamente perturbava Agostinho era a busca pela verdade. E essa busca só vai encontrar uma resposta na compreensão da verdade em Cristo. Agora, Agostinho afasta-se por completo das ideias cétricas, afirmando com bastante clareza que, “se eu me engano, isso quer dizer que existo, e quem não existe, não pode se enganar; se eu me engano, logo, por isso mesmo, eu existo” (AGOSTINHO, 1990).

A partir desse momento, Agostinho se converte fielmente ao cristianismo, concluindo, sobre a questão da verdade e que esta se encontra dentro do próprio homem.

Segundo Agostinho, existem verdades que podem ser ditas inalteráveis, que serão as mesmas para sempre. Um tipo de verdade assim pode ser encontrado na matemática. Por exemplo: a soma  $7 + 5$  será sempre igual a 12.

### Problema de Agostinho: de onde vem essa verdade?

Em primeiro lugar, afirma que não podem vir das sensações, pois essas podem nos enganar. Além disso, são passageiras, mutáveis e dependem de uma série de fatores (lugar, tempo, situação, etc.).

As verdades, do tipo matemático, também não podem ser oriundas do espírito humano, pois, segundo Agostinho, nosso espírito é limitado, não infinito.

Assim, resta a afirmação mais verdadeira de todas, segundo Agostinho: as verdades eternas apenas podem ser provenientes de um autor eterno Deus. Em outras palavras: as verdades inalteráveis, eternas, são produtos do reflexo da verdade, que ilumina todos os homens.

## Isso ficou conhecido como doutrina ou teoria da iluminação.

Outra questão bastante importante no pensamento de Santo Agostinho, que muito nos ocupa até hoje, é o problema da vontade e da liberdade. Diferentemente de Sócrates, Agostinho afirma que a liberdade provém da vontade, e não da razão. Dessa forma, a razão pode até conhecer o bem e fazer o mal, sem cair no paradoxo apresentado por Sócrates. Resumindo: a razão conhece e a vontade escolhe.

Ainda sobre Agostinho, é interessante observarmos alguns aspectos mais diretamente ligados à educação. Pudemos observar que o caminho traçado por Agostinho, visa à conversão. Assim, o tornar-se cristão é ponto fundamental em seu pensamento. Pois bem, o verdadeiro cristão, segundo Agostinho, deve passar por um aprendizado para tal. E esse aprendizado é apresentado como parte de um programa de estudos. Vamos perceber a importância da linguagem e do conhecimento da escrita, da necessidade do aprendizado do cálculo, de se entender a música, e a importância da memória.

Em uma passagem do *De Magistro*, Agostinho mostra o papel da linguagem no processo da aprendizagem. Vamos perceber que é na linguagem que encontramos o processo de ensinar e aprender.

AGOSTINHO - Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

ADEODATO - Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

AGOSTINHO - Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

AGOSTINHO - Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas?

ADEODATO - Dizes a verdade. [...]

AGOSTINHO - Há, todavia, creio, certa maneira de ensinar pela recordação, maneira sem dúvida valiosa, como se demonstrará nesta nossa conversação. Mas, se tu pensas que não aprendemos quando recordamos ou que não ensina aquele que recorda, eu não me oponho; e desde já declaro que o fim da palavra é duplo: ou para

ensinar ou para suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos (AGOSTINHO,1973).

## 2.4 BOÉCIO

A importância de Boécio (480 - 525) para a Filosofia e a Educação no mundo ocidental é, por vezes, esquecida. É dele um termo que entrará para a história: *quadrivium*. Mais tarde veremos esse termo unido a um outro, herdado da cultura romana, o *trivium*, como basilares na ideia de formação da educação ocidental.

De maneira geral, podemos dizer que Boécio levou a cabo um trabalho árduo de conciliação. Ele buscou aproximar as filosofias de Platão e Aristóteles. Nessa tarefa, apreendeu que é possível dividir a Filosofia em dois grandes campos: 1) A filosofia teórica ou especulativa, que procura conhecer a verdade; e 2) A filosofia prática ou ativa, que procura colocá-la em prática. A filosofia teórica será justamente o que Boécio chamará de *quadrivium*, ou seja, é aquela que se ocupa da Aritmética, da Geometria, da Música e da Astronomia.

**Concepção de Educação:** Boécio concebia a Educação não como saberes fragmentados, mas como um conjunto de conhecimentos que, embora diversificados, estavam intimamente relacionados e contribuíam indistintamente para o aprimoramento do ser humano.

## 2.5 ANSELMO DE CANTERBURY

Anselmo de Canterbury (1033 -1109) merece seu destaque entre os filósofos medievais que de alguma forma influenciaram as questões fundamentais da Filosofia da Educação, graças à sua busca por uma síntese entre razão e fé. Ao abordar a importante relação entre fé e razão, Anselmo deixa claras todas as questões que o inquietavam, pois não bastava apenas sintetizar essas duas fontes de conhecimento, também era preciso buscar compreender a essência das palavras. É através do diálogo que se torna possível a aproximação entre razão e fé.

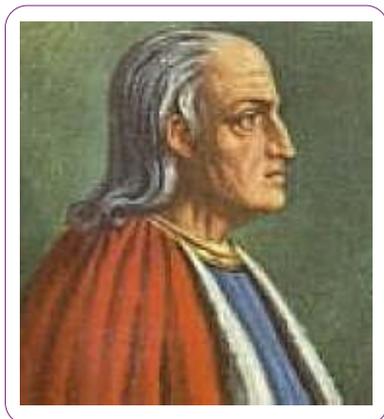


FIGURA 4 - CANTERBURY

FONTE: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anselm\\_of\\_Canterbury.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anselm_of_Canterbury.jpg)

### **Síntese Entre Razão E Fé Essência Das Palavras**

Assim, a importância da linguagem ganha sua força a partir de um método chamado de *disputatio*. Essas disputas, ou debates foram fundamentais para a expansão das discussões sobre os limites dos conhecimentos de fé e razão. Ao estabelecer a síntese possível entre esses dois tipos de conhecimento, Anselmo busca esclarecer com a razão aquilo que já se possui com a fé.

#### **Em outras palavras, Anselmo busca fazer um uso da razão com vistas à fé.**

A razão funcionaria como um mecanismo para explicitar e explicar o que já se tem através da fé. Será através das argumentações dialéticas, trazidas à luz pelos debates, que a razão poderá iluminar as verdades da fé. Para Anselmo, podemos não compreender os mistérios da fé por completo, porém é possível que possamos mostrar a necessidade de acreditar neles.

### **ARGUMENTO ONTOLÓGICO DA EXISTÊNCIA DE DEUS**

Das discussões sobre a síntese entre razão e fé surge um dos argumentos que marcam a história da Filosofia: o argumento da prova ontológica da existência de Deus. Esse argumento não possui apenas valor teológico, como podemos pensar em um primeiro momento, mas também e, sobretudo, um valor filosófico. Podemos citar vários filósofos que se ocuparam com a questão formulada por Anselmo. Alguns, a favor, outros contrários. Entre eles, podemos citar Descartes, Tomás de Aquino, Kant, Leibniz e Hegel.

O argumento ontológico da existência de Deus parte da questão do ateu que nega a existência real de Deus, mas, no entanto, é capaz de falar e pensar em Deus. Segundo Anselmo, para negar Deus, o ateu sabe que está falando de um ser do qual não é possível pensar nada de maior, visto que se houvesse algo maior, não seria Deus. Assim, mesmo o ateu é obrigado, em seu pensamento, a supor que não há nada maior que Deus. Ora diz Anselmo, há aí uma contradição aqui, pois se Deus é o ser em relação ao qual nada pode ser maior, não é possível considerá-lo como existente no pensamento, mas não na realidade, pois, nesse caso, ele não seria o maior (REALE; ANTISIERI, 1990, p. 497).

**Resumo do argumento ontológico: Se posso pensar um ser tal que não se pode conceber outro maior que ele, como seria possível afirmar sua inexistência?**

## 2.6 HUGO DE SÃO VÍTOR

Hugo de São Vítor (1096 - 1141) marca seu nome na história da Filosofia e da Educação de forma veemente, através de sua participação na formação dos alunos do Mosteiro de São Vítor. Importante centro de formação no século XI, a escola do mosteiro buscava aliar os estudos filosóficos e científicos com a oração e a contemplação de Deus. Não encontramos uma única obra que se refira a Hugo de São Vítor que não ressalte sua excelência na arte da Pedagogia. A utilidade da Filosofia e das ciências é, para Hugo, indiscutível. Mas, segundo o filósofo, não se deve esquecer que elas devem sempre encaminhar os homens àquilo que verdadeiramente importa, isto é, ao amor de Deus. Curioso ressaltar que esse objetivo não é algo que Hugo de São Vítor simplesmente acrescenta ou justapõe ao que já seria a escola, mas é aquilo que norteia a própria essência da organização e dos métodos pedagógicos adotados no processo de formação.

As disciplinas e os estudos, conforme a concepção de Hugo de São Vítor, são organizados com a finalidade de se tornarem parte integrante do processo cristão de ascese. Com isso, tem-se que não há uma distinção entre o estudo da Filosofia e das ciências e a ascese cristã. O que se percebe nesse processo educacional é que a Pedagogia se encontra no interior do desenvolvimento da vida cristã.

Nada melhor para compreendermos as ideias pedagógicas de Hugo de São Vítor do que lermos esse trecho de sua obra *Didascalion*:

Se, portanto, lês, ou estudas, e tens por isto a inteligência e conhecestes o que se deve fazer, isto já é princípio do bem, mas ainda não te será suficiente, não és perfeito ainda. Sobe, pois, na arca do conselho, e medita como poderás realizar aquilo que aprendeste através da leitura e do estudo que deve ser feito. De fato, houve muitos que possuíram a ciência, mas poucos foram aqueles que souberam de que modo era importante saber. (DIDASCALICON, L.V, C.9.).

Importante também é ressaltar a coragem de Hugo de São Vitor ao colocar ao lado das disciplinas clássicas do *trivium* e *quadrivium* as artes mecânicas. Essas demonstram a preocupação de Hugo com a realidade do mundo que o cercava. Tanto que encontramos, entre essas artes mecânicas, as técnicas de navegação; a confecção de tecidos e roupas; a fabricação de armas e de instrumentos para o trabalho agrícola; etc. A inclusão dessas novas disciplinas no currículo de formação que a escola do mosteiro (ou abadia) ministrava encontrava sua justificativa na crença de Hugo de que esses estudos poderiam contribuir para a elevação da atual condição humana. Do mesmo modo que a ética ajuda a agir corretamente e a física serve para fornecer instrumentos para um conhecimento mais eficaz do mundo, as artes mecânicas servem para nos trazer de encontro às nossas necessidades cotidianas (REALE; ANTISIERI, 1990, p. 507).

## 2.7 TOMÁS DE AQUINO

Podemos dizer que o pensamento filosófico sobre a Educação na Idade Média encontra no “*De Magistro*” de Agostinho sua obra de abertura. Por outro lado, também podemos afirmar que o pensamento educativo desse período se encerra com outro “*De Magistro*”, agora de Tomás de Aquino (1225 - 1274). Esse texto trata diretamente do problema da descoberta do saber.

Pergunta sob quais condições a comunicação de uma verdade é possível, partindo da ideia que a ciência é pré-existente naquilo que se aprende.

Percebe-se, desde já, a ideia norteadora de Tomás de Aquino sobre a questão da Educação e sua importância. A razão possui, para Tomás de Aquino, um caráter essencial. E, ao lado do conhecimento natural, perfazem o fundamento de qualquer processo de educação que se pretenda sério e ordenado.

Segundo Tomás de Aquino, a inteligência possui dois lados bem definidos: um passivo e um ativo.

1. Ela pode ser dita passiva porque, se tentasse modificar aquilo que conhece, cairia no erro. A demonstração deve partir de afirmações que são retiradas do real.
2. A inteligência é também ativa, porque ela deve captar o inteligível do sensível, que a contém apenas de forma virtual. E aqui se apresenta a etapa maior da abstração. Essa abstração permite que se possa chegar, a partir da experiência, à ciência e à sabedoria.

A filosofia de Tomás de Aquino busca, também, dar à natureza um valor consistente, visto que é uma obra de Deus, testemunho de seu amor e sua sabedoria. É da natureza humana que se afirma a realidade e a bondade original, sendo o pecado considerado como uma realidade accidental. Daqui tem-se a vigorosa afirmação da unidade do homem.

### **A alma e o corpo não são duas coisas separadas, mas duas partes de uma mesma coisa: do homem.**

Alma e corpo são, como ensinava Aristóteles, forma e matéria. Sem corpo não há homem. Entretanto, vai nos ensinar Tomás, a alma é distinta do corpo. E isso porque toda forma é distinta da matéria em que se encontra. Por não ser material, a alma possui a capacidade de conhecer todas as coisas, visto que para o conhecimento é necessário um certo grau de imaterialidade.

Vimos que o conceito de homem é completo na união de corpo e alma. Pois bem, o homem é um animal possuidor da capacidade de inteligência. Logo, segundo Tomás de Aquino, possui como característica o fato de poder ser aperfeiçoado pela educação. A maneira pela qual pode levar uma vida verdadeiramente humana passa pela cultura. Sua inteligência só pode se desenvolver através da linguagem e apenas no interior de uma sociedade. A cultura o impulsiona ao seu destino, à sabedoria, e permite a aquisição das virtudes. Do ponto de vista do indivíduo, a cultura pode se identificar com a aquisição das virtudes intelectuais e morais. Mas, essa aprendizagem apenas é possível graças à convivência com o outro, isto é, graças à civilização.

### **São Tomás define o homem como um ser capaz de conhecer.**

O homem é capaz de conhecer o fim ao qual cada coisa tende por natureza. Ao mesmo tempo, percebe que há uma ordem nas coisas passíveis de serem conhecidas, e que no ápice encontra-se Deus, como Bem Supremo. Segundo Tomás de Aquino, em sua vida terrena, o intelecto humano apenas conhece o bem e o mal de coisas e ações que não são Deus. Pois, se pudesse oferecer a visão de Deus, a vontade humana não poderia deixar de querê-la. Assim, resta à vontade a liberdade para querer ou não as coisas disponíveis ao intelecto. À essa liberdade, damos o nome de livre-arbítrio. E é justamente nesse livre-arbítrio que Tomás de Aquino vê a raiz do mal, concebida como a falta do bem.

Ora, segundo Tomás de Aquino, os seres humanos não se dirigem apenas para um fim. Antes, eles se dirigem livremente para um fim. Conseqüentemente, por causa dessa liberdade, o homem peca quando se afasta deliberadamente e infringe aquelas leis universais que a razão lhe dá a conhecer e a lei de Deus lhe revela. Para Tomás, há 3 tipos de leis que servem para dirigir a comunidade ao bem comum:

### **1. Lei natural**

A lei natural é plano racional de Deus, através do qual a sabedoria divina dirige todas as coisas para o seu fim. Seu núcleo essencial está baseado no preceito de que se deve fazer o bem e evitar o mal. Para o homem, como para todo animal, é bem seguir os ensinamentos universais da natureza (por exemplo: união do macho e da fêmea; proteção dos filhotes, etc). Para o homem, considerado desde o ponto de vista de sua condição de ser racional, será bem conhecer a verdade, viver em sociedade e em paz com os outros indivíduos. Em resumo, a lei natural é a forma pela qual o homem deve querer para que sua vontade e a conseqüente ação estejam em conformidade com a lei natural e, portanto, moral. E essa forma é a da racionalidade. A lei natural diz respeito àquilo a que o homem é levado pela natureza e é própria do homem ser levado a agir segundo a razão.

### **2. Lei humana**

Aquela estabelecida pelo homem com base na lei natural e dirigida à utilidade comum. São leis jurídicas ou de direito, no caso, de direito positivo. Os homens, que são seres sociáveis por natureza, fazem as leis jurídicas para dissuadir os indivíduos do mal. Essas leis devem ser promulgadas pela coletividade ou por quem tem a responsabilidade pela comunidade, sempre mirando o bem comum. Assim, o Estado é,

para Tomás de Aquino, da mesma forma que para Aristóteles, uma necessidade natural.

### 3. Lei divina

Como o nome indica, o terceiro tipo de lei tratado por Tomás de Aquino é a lei revelada, a lei positiva de Deus, encontrada no Evangelho. Essa lei será a guia para se alcançar a bem-aventurança. Seu principal papel será a de completar e corrigir as imperfeições das leis humanas. A lei divina é sinônimo do plano racional de Deus. Será através dela que a totalidade das coisas se dirigirão para seu fim, por meio da sabedoria divina.

Com a apresentação, mesmo que brevemente, dos três tipos de leis que dirigem os homens para o bem, fica fácil compreender que a ideia de educação em Tomás de Aquino adquire o papel de meio para atingir o fim último, a saber, o ideal de verdade e o Bem. As tentações impostas pelo pecado devem ser superadas para a finalidade ser cumprida. Que o homem é dotado de razão e deve fazer uso dela, é tido como certo para Tomás de Aquino. Os meios e modos para percorrer o itinerário rumo ao bem são definidos e dependem exclusivamente da educação. Justamente por isso a educação possui um caráter evangelizador, ao lado das questões científicas e filosóficas.



anote

#### 1) ESCOLAS DA IDADE MÉDIA:

- a) **Monacais - escolas monásticas.** Privilegiavam a vida religiosa, visto serem exclusivas aos noviços (geralmente jovens dos arredores). Alcança seu auge com os Beneditinos. Cada escola/convento possuía uma biblioteca e uma sala de copistas, onde eram feitas as traduções e cópias de textos filosóficos e teológicos.
- b) **Presbiteriais - escolas paroquiais.** Como o nome já indica, nessas escolas o pároco local acolhia os novos alunos. Inicialmente eram escolas destinadas a receber futuros sacerdotes, mas também abriram espaço para os nobres e outros interessados e indicados. Seu currículo continha aulas de leitura, escrita, aritmética e conhecimento da Bíblia.
- c) **Episcopais - junto às sedes religiosas.** A principal missão das

escolas episcopais era a formação de padres. Apesar disso, eram também aceitos leigos, mas os estudos se davam em separado. Interessante também é a gratuidade dos estudos nessas escolas.

d) **Palatinas - junto aos palácios.** Não é difícil concluir que tais escolas estavam dirigidas para os nobres. Os estudos abordavam, além das disciplinas do trivium (gramática, retórica e dialética) e do quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), a arte da guerra e da boa administração.

## 2) UNIVERSIDADES DA IDADE MÉDIA:

As universidades, tal como as conhecemos hoje, tiveram sua origem no período medieval. Mais precisamente, no ano de 1158, quando Frederico Barbarossa reconhece a Universidade de Direito de Bolonha. Entretanto, é importante salientar que o curso de direito foi único nessa Universidade até o ano de 1316, quando foram inauguradas as faculdades de Medicina e de Filosofia. Com relação a Universidade de Paris, segundo Ullmann (1994):

A Universidade de Paris surgiu, natural e espontânea, das escolas monásticas de São Vitor e Santa Genoveva, e das escolas episcopais de São Germano e Notre-Dame. Conhecidos centros de teologia... Desde 1140, sob o reinado de Luís VII, existiam outros estabelecimentos de nível secundário e alguns de teologia, nos arredores de Paris, sendo Chartres o principal. Se esses são marcos importantes para a história da alma mater parisiense, reconstituir-lhe a história, desde os seus primórdios, não é fácil... (ULLMANN, 1994).

## 2.8 FILOSOFIA NO RENASCIMENTO

- Machiavel 1469-1527
- Copernico 1473-1543
- Montaigne 1533-1592
- Francis Bacon 1561-1626
- Galileu 1564-1626

Não podemos creditar ao período histórico-filosófico que imediatamente se segue ao medieval, o Renascimento, uma total ruptura com o período anterior. Antes é um desenrolar de discussões e reflexões, aprimoradas, com certeza, mas ainda seguindo de perto a mesma problemática já contida no pensamento medieval. O que salta aos olhos no pensamento renascentista é a pluralidade teórica e a existência de inúmeros paradigmas nas mais variadas óticas: ciência, religião, cultura, política, literatura e filosofia.

Ao mesmo tempo em que não se pode falar em total ruptura, também não é possível falar de uma mera continuidade.

Rico em novas descobertas, em trazer e recuperar o passado, o Renascimento se ocupa com a qualidade, ou seja, com o fazer bem. Prova cabal disso é a arte renascentista. Ao lado desse florescer estão a descoberta de um novo conceito de homem, que busca seu sentido a partir de sua interioridade, e também a descoberta de um novo sentido para a política. A título de conhecermos um pouco mais as ideias filosóficas que fazem parte desse período, vamos saber um pouco sobre dois nomes, entre tantos outros, que nos dão uma boa ideia das discussões e preocupações desse rico momento na história da humanidade. São eles: Giordano Bruno e Nicolau Maquiavel.

## 2.9 GIORDANO BRUNO

O espírito universal de dúvida e de incredibilidade que permeia esse momento histórico abraça Giordano Bruno (1548 - 1600), transformando-o em um pesquisador das ciências e da filosofia ávido por descobertas e novidades. Impulsionado por essa inquietude, Bruno tem uma vida repleta de aventuras e desafios. Andou por Nápoles,

Gênova, Nice, Toulouse, Milão, Veneza, entre outras cidades. Em todos os lugares por onde passou deixou sua forte marca. Tudo lhe interessava, lhe inquietava. Caçado por suas heresias, Bruno decide, aos trinta anos, deixar sua pátria, a Itália. Parte, então, pela Europa para levar palavras de inovação e oposição àquilo que considerava ultrapassado e problemático.

Interessante notar que Giordano Bruno não tinha pretensões políticas, apesar de muitas de suas palavras versarem sobre essa questão. No fundo, a grande questão de Bruno é encontrar um apoio nas forças temporais para poder atacar, com mais precisão, as forças espirituais. Justamente por isso ele concentra sua atividade no campo das ideias. O âmbito das ideias, Giordano Bruno pôde encontrar o terreno sólido para apoiar sua luta. Não há, nesse campo, necessidade de respeitar qualquer autoridade, principalmente as instituídas pela religião.

Para Bruno, as grandes forças intelectuais da época eram a escola, a igreja e a religião cristã.

Elas deveriam ser atacadas para a efetivação do novo. A proposta de Bruno é que, no lugar da lógica aristotélica, uma nova deve ser instituída. À astronomia de Ptolomeu, Bruno propõe a de Copérnico e de Pitágoras. À Física de Aristóteles, com seu mundo finito e seu céu incorruptível, ele opõe a idéia de um mundo infinito, garantido por uma evolução universal e eterna. À religião cristã, caracterizada pela graça e pelo espírito que, segundo Bruno, é repleta de superstições e simbolismos, Bruno propõe a religião da natureza, que explica o sobrenatural pelo físico.

### **Bruno e a ideia de Infinito.**

Sobre a importância da ideia de infinito em Bruno e as consequências dessas análises para o pensamento renascentista, é válido acompanhar o que escreve Bombassaro:

A ideia do universo infinito estava intrinsecamente vinculada a uma nova concepção metafísica. Para Bruno, o universo infinito é o espelho de um Deus único que, desde dentro, opera e comanda todas as coisas. Esse deus monádico e fonte de todos os números é também o princípio formal e material que dá origem à alma do mundo e à matéria. O universo infinito mostra-se como um corpo, cuja forma é o espírito inteligente e universal

manifestando-se sob os dois aspectos de uma substância única. Bruno explica a existência da multiplicidade e do devir como um processo de decomposição e recomposição em que essa substância única e imutável atravessa estágios diversos e sucessivos. Nesse sentido, a única religião possível será a que torna o homem parte dessa natureza cheia de energia e vitalidade e o faça participar do todo infinito. Consequentemente, Bruno concebe a ética do amor intelectual a Deus e à natureza como um impulso supremo da mente em direção à fonte de todas as coisas (BOMBASSARO, 2007, p. 37).

Após anos de caminhadas pela Europa, Bruno retorna a Veneza no ano de 1591. Imediatamente foi processado e julgado pelo Santo Ofício. Mesmo depois de uma retratação, no ano de 1592, Bruno é novamente preso em 1593. Desse novo processo, não aceitando a rejeição de suas teses, recebe a pena capital, sendo condenado à fogueira e executado em 1600.



Assista um trecho do documentário sobre Bruno em:  
<http://www.ufsc.br/~portalfil/bruno.wmv>

## 2.10 MAQUIAVEL

Talvez o mais conhecido e o menos compreendido filósofo da história, Maquiavel (1469 - 1527) possui uma importância ímpar no pensamento filosófico ocidental. O pensamento político deve tanto a Maquiavel que é difícil, mesmo contemporaneamente, tratar de suas questões primordiais sem alusão a esse filósofo.

### **Em Maquiavel, a política encontra-se desligada da moral e da religião.**

Esse afastamento não significa um reducionismo. Pelo contrário, Maquiavel nos ensina a perceber os lados opostos da mesma moeda. Falar em afastamento não significa, também, que não há moral ou religião. Apenas que, quando tratamos das

questões políticas, essas devem se ocupar com seus limites, de modo autônomo, sem estarem condicionadas por princípios de outros campos (religiosos ou morais).

### **Ideia pessimista de homem.**

Os homens seriam, por natureza, vorazes, buscando sempre mais poder, conforme capítulo III de *O Príncipe*: “O desejo de conquistar é coisa verdadeiramente natural e ordinária e os homens que podem fazê-lo serão sempre louvados e não censurados” (p. 14). Cabe ao soberano conseguir dominá-los, sempre fazendo uso da astúcia e do poder.

Aprender como fazer uso dessa astúcia e desse poder é a meta do escrito mais famoso de Maquiavel: **O Príncipe**. Nesse livro, Maquiavel dá uma aula de como um soberano pode conquistar e manter Estados sob seu domínio.

**No âmbito da política, para se manter o poder, tudo é válido.**

Afasta por completo as reflexões  
morais para dar lugar a um realismo rígido.

Uma excelente demonstração do que dissemos até agora pode ser encontrado no Capítulo XVIII do *Príncipe*.



Para saber mais, leia o texto integral em:  
<http://www.ufsc.br/~portalnl/bruno.wmv>

Para Maquiavel é fundamental que um soberano saiba usar sua inteligência e poder para manter-se no governo. A **força do leão** e a **astúcia da raposa**, unidas, representam aquilo que é necessário para o príncipe manter seus súditos a serviço do Estado. Aliado a esses, Maquiavel dá lugar à **virtude** e ao conhecimento da **história** como companheiros necessários e inseparáveis de um bom príncipe.

A virtude não é compreendida como a tradição cristã a interpreta, ou seja, como um ideal norteador da moral. Em Maquiavel, virtude é compreendida como a *arethé* grega. É *virtú*, isto é, um saber fazer, uma habilidade no bem fazer. E essa virtude é aprendida.

Ainda de acordo com Maquiavel, nada melhor do que conhecer a história para saber como agiram os antigos. Se erraram, devemos aprender com seus erros. Se acertaram, imitá-los é garantia de seguir um bom caminho.

No Capítulo XIV, ao tratar da questão dos deveres do príncipe para com suas tropas, Maquiavel volta a falar desse importante passo para a educação, a saber, a relevância do estudo da história. Nesse capítulo, Maquiavel acrescenta à formação do príncipe a arte da guerra. Importante ressaltar que é dever do príncipe praticá-la sempre, mesmo em tempo de paz. Mas como fazer isso? Ora, Maquiavel afirma que existem duas formas: pela ação ou apenas pelo pensamento. Através da ação fica claro como o príncipe pode exercitar a arte da guerra. Mas a inovação está pelo pensamento. Sobre isso, Maquiavel diz:

Quanto ao exercício do pensamento, o príncipe deve ler histórias de países e considerar as ações dos grandes homens, observar como se conduziram nas guerras, examinar as razões de suas vitórias e derrotas, para poder fugir destas e imitar aquelas; deve fazer como teriam feito em tempos idos certos grandes homens, que imitavam os que antes deles haviam sido glorificados por suas ações... Um príncipe sábio deve observar estas coisas e nunca ficar ocioso nos tempos de paz; deve, sim, inteligentemente, ir formando cabedal de que se possa valer nas adversidades, para estar sempre preparado a resistir-lhes (Cap. XIV).



Como são abordados os temas históricos na educação contemporânea? Serviriam, como propõe Maquiavel, para o alargamento do conhecimento ou estão impregnados de ideologias?



reflita e  
produza

Elabore um texto (3 a 5 laudas) que analise as principais características herdadas pela educação contemporânea brasileira do pensamento sobre o conhecimento e a educação do período medieval e do renascimento. Poste no fórum e debata suas ideias com as dos colegas.



**UNIDADE 3**

**FILOSOFIA**

**MODERNA**



### 3 FILOSOFIA MODERNA

#### 3.1 FILOSOFIA MODERNA

• Como posso conhecer?	• Primado da Razão
	- <b>Descartes</b>
	- <b>Pascal</b>
• O que posso conhecer?	- <b>Spinoza</b>
	- <b>Leibniz</b>
Racionalismo e	• Conhecimento Humano
Empirismo	• Primado da experiência
	- <b>Hobbes</b>
	- <b>Locke</b>
	- <b>Berkeley</b>
Séc. XVII - XVIII	- <b>Hume</b>
	• Síntese Crítica
	- <b>Kant 1724 - 1804</b>

O período conhecido como Filosofia Moderna se estende por pouco mais de dois séculos e meio de história. Como todo período histórico da filosofia, é bastante difícil fixarmos uma data para seu início. Por convenção, considera-se Descartes o primeiro nome desse novo período. Entretanto, alguns outros, anteriores a Descartes (1596-1650), como Montaigne (1533-1592) e Francis Bacon (1561-1626), aparecem como membros da filosofia moderna. Outra dificuldade que aparece a partir de agora no estudo da Filosofia é o surgimento de correntes filosóficas. Não que isso já não ocorra, desde o surgimento da Filosofia. Mas, no período moderno, as correntes são mais determinadas, mais claras, ou seja, há uma classificação mais detalhada de cada posição filosófica, buscando aproximar ou distanciar os filósofos conforme as principais ideias contidas nelas. Como exemplo inicial, temos o Racionalismo e o Empirismo.

Principal problema da Filosofia moderna (problema gnosiológico) à a correspondência de nossas representações com a realidade externa.

## Racionalismo e Empirismo à Pontos comuns:

1. Tentam resolver o problema da capacidade de nosso pensamento para captar a realidade externa;
2. Partem das convicções teóricas fundamentais que permitem a constituição do problema: a indubitabilidade das nossas representações e a existência da realidade exterior a elas.



O nosso “senso comum” está persuadido da existência da realidade externa e, portanto, de que as coisas pertencem à natureza, que existem independentemente da consciência que temos delas. Essa convicção o senso comum partilha com a filosofia realista e também com a filosofia moderna.

Aquilo que para o senso comum e para o realismo é verdade, isto é, a existência da realidade externa, para a filosofia moderna é ideia, representação.

Apesar de a realidade externa ser diferente para Descartes e Locke ou Kant, permanece, todavia, constante o pressuposto da afirmação da existência da realidade externa. Essa existência será ela própria envolvida na problematização da relação entre pensamentos e realidade (iniciada por Descartes). Apenas com o idealismo procurará a superação dessa oposição entre certeza e verdade.

De modo esquemático, poderíamos dizer que:

O **racionalismo** se caracteriza pela pressuposição de princípios inatos e conhecimentos a priori. O visível esconde aquilo que está para além dele.

O **empirismo** nega os princípios inatos e a possibilidade de conhecimentos a priori. O visível, nesse caso, é revelador por si só. A sensibilidade é tomada como a relação primeira com o real.

Vejam os que nos dizem alguns filósofos desse período:

### 3.2 RENÉ DESCARTES

O nome mais conhecido no racionalismo é René Descartes (1596-1650). No início de uma das suas obras mais conhecidas, **O Discurso do Método** ele afirma que “o bom senso é, das coisas do mundo, a mais bem dividida”. E completa: “Não basta ter o espírito bom: o essencial é aplicá-lo bem”. Só por esse início já podemos perceber a importância crucial que terá Descartes no desenvolvimento das ideias filosóficas que se dirigem especificamente para as questões pertinentes à educação.



Leia o texto integral sobre **O Discurso do Método** em:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/discurso.pdf>

**Para a finalidade de tornar a verdade evidente, é necessário que se aja do mesmo modo que os geômetras, diz Descartes.**

A matemática universal, ciência que permite a solução de todos os problemas supõe, de uma parte, a existência de ideias inatas, e de outra parte, preceitos ou **regras** de base para daí deduzir a cadeia de verdades derivadas.

Segundo Descartes, as **regras** podem ser divididas da seguinte maneira:

1. A primeira regra é a **evidência**: não admitir “nenhuma coisa como verdadeira se não a reconheço evidentemente como tal pela evidência, ou seja, evitar acuradamente a precipitação e a prevenção, assim, como nunca se deve abranger entre nossos juízos aquilo que não se apresente de forma tão clara e distintamente à nossa inteligência a ponto de excluir qualquer possibilidade de dúvida”. Ou seja, evitar toda “precipitação” e toda “prevenção” e só ter por verdadeiro o que for claro e distinto, isto é, o que “eu não tenho a menor oportunidade de duvidar”. Assim, a evidência é o que salta aos olhos, é aquilo de que não posso duvidar, apesar de todos os meus esforços, é o que resiste a todos os assaltos da dúvida, apesar de todos os resíduos, é o produto do espírito crítico.
2. A segunda, é a regra da **análise**: “Dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas

quantas forem possíveis”.

3. A terceira, é a regra da **síntese**: “Concluir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para, aos poucos, ascender, como que por meio de degraus, aos mais complexos”.
4. A última é a regra da **enumeração e revisão**: “Fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais a ponto de se ficar seguro de não ter omitido nada”.

O método proposto por Descartes necessita de um fundamento, de um ponto de partida que seja indubitável.

**Esse fundamento é encontrado na certeza de que  
“eu penso”, tornando-se, assim, a primeira verdade.**

PENSO, LOGO EXISTO - *COGITO, ERGO SUN*

É preciso que se ponha, ao menos uma vez na vida, todos seus conhecimentos à prova da dúvida. Eu posso duvidar de tudo, metodicamente, de maneira sistemática e hiperbolicamente (de modo exagerado). Mas nada pode impedir que eu pense, uma vez que duvido. Duvidar que eu penso é pensar que eu duvido. O “eu penso” (*cogito*) é, então, uma certeza inabalável. Ora, para pensar é preciso ser. Assim, eu penso, logo eu existo. A certeza do pensamento implica a certeza de minha existência como ser pensante. E essa é a primeira verdade para Descartes.

A certeza do *cogito* vem do fato de que eu posso ver claramente que, para pensar, é preciso que eu exista. A clareza e a distinção são os critérios da verdade. Mas quem pode me garantir que essa certeza não passa de uma ilusão, de uma quimera? Como sair da solidão do *cogito* e estar certo da existência do objeto de meus pensamentos? Em outros termos: como posso garantir meu conhecimento?

Entre todos meus pensamentos, há um que possui um caráter particular: **a ideia de Deus**. Essa ideia remete a um ser infinito e perfeito.

## Ora, como eu, um ser finito e imperfeito posso pensar em algo infinito e perfeito?

Para responder a essa questão, Descartes elabora duas provas da existência de Deus, que também garantirão que meu conhecimento das coisas não se resume a meras ilusões.

1. Primeira prova da existência de: considerando que eu sou um ser finito e imperfeito, eu não posso ser a causa de uma ideia de um ser perfeito em mim, já que é preciso que haja realidade tanto na causa quanto no efeito. A ideia da perfeição em mim não pode ter outra origem que não em um ser ele mesmo perfeito. Assim, Deus existe, pois põe em mim essa ideia de perfeição para que eu possa conhecê-lo. Ele (Deus) é causa em mim de sua própria ideia.
2. Segunda prova, chamada de prova ontológica, originária de Santo Anselmo, diz que a existência é uma perfeição. Ora, Deus é por definição um ser perfeito. Então, Deus existe, pois, caso contrário, Ele não seria perfeito.

Tendo considerado provada a existência de Deus, Descartes pode afirmar que sendo Deus bom, Ele não pode querer ou desejar que eu me engane quando estou certo de ser na verdade. A certeza das ideias claras e distintas estão assim garantidas por esse Deus veraz. Eis então a ideia do edifício do conhecimento estar fundado em bases sólidas, segundo Descartes.

## Razão - guia para o conhecimento

Na sequência desse raciocínio, temos que o erro provém dos sentidos e da imaginação, não da razão. Portanto, é preciso ter a razão como guia para nosso conhecimento. Encontra-se aqui justificado o título de racionalismo ao pensamento de Descartes.

O fato do cogito revelar minha existência como puro ser pensante, traz duas consequências para Descartes:

1. O inatismo: o ponto de partida do conhecimento deve ser no espírito. As ideias claras e distintas (como, por exemplo: para pensar é preciso existir) são inatas.
2. O dualismo: é necessário separar alma e corpo. Essas são duas substâncias

diferentes. Uma é puro pensamento imaterial, a outra, puro entendimento geométrico.

### **MORAL PROVISÓRIA:**

De modo amplo, podemos afirmar que Descartes representa a filosofia, isto é, o conjunto de conhecimentos racionais, como uma árvore onde as raízes são a metafísica, o tronco a física e os galhos a mecânica (ciência do corpo), a moral (ciência da alma) e a medicina (ciência da união entre alma e corpo). A moral deve ser deduzida da física. Entretanto, para isso, é preciso que a metafísica e a física estejam já constituídas. Ora, é preciso agir antes disso, portanto devemos estabelecer regras de conduta provisórias. Essas são regras de prudência que detêm um caráter temporário e provisório. Elas trarão a tranquilidade necessária à reflexão. A moral definitiva assegurará a felicidade graças ao conhecimento das paixões.

#### **A moral é fundada sobre o conhecimento.**

Entretanto, Descartes não vai afirmar que ninguém não é mal voluntariamente. Mesmo se conhecemos o Bem, podemos sempre escolher com toda a liberdade o Mal.

#### **A moral cartesiana é uma moral da liberdade.**



O que Descartes compreende por *cogito* e o que entende pelo processo da dúvida metódica? Qual seu objetivo ao aplicá-la?

### **3.3 LEIBNIZ**

Segundo os empiristas, apenas a experiência permite o conhecimento da verdade. Por outro lado, os racionalistas privilegiam a razão no processo de conhecimento da verdade. Segundo estes, os homens são superiores aos animais, precisamente porque ao contrário dos animais, os homens possuem a capacidade de

fazer uso de sua razão. Com isso preenchem as lacunas deixadas pelo conhecimento puramente empírico, ou da experiência. Veremos um pouco das ideias de Leibniz (1646 - 1716) sobre as principais questões levadas a termo nesse período da história da filosofia.

A tese principal de Leibniz: a verdade depende da razão.

A experiência não é totalmente afastada em suas ideias, mas ocupa o papel de motor de impulsão primeiro do conhecimento. Leibniz vai afirmar que, se nos contentamos com as percepções captadas pelos nossos sentidos para conhecer a verdade, então nós conheceremos apenas verdades particulares ou individuais.

Por exemplo: se nós conhecemos apenas um cão, e ele é feroz, não podemos concluir disso que a agressividade é uma característica de todos os cães, mas apenas que se trata de uma característica particular desse cão que conheço.

Dessa forma, Leibniz vai concluir que não podemos conhecer a verdade unicamente graças aos sentidos e às experiências vividas. A verdade, dada e percebida através dos sentidos, possui por princípio a razão. Essa afirmação empírica de que não existe nada no entendimento que não esteja primeiro nos sentidos, Leibniz acrescenta: “salvo o próprio entendimento”.

Distinção entre verdades de fato e verdades da razão.

Segundo o filósofo, verdades de fato seriam aquelas que são empíricas, contingentes. Por outro lado, as verdades da razão são eternas e inatas. Teremos, disso, que todo o conhecimento oriundo da verdade de fato é válido, porém é inferior ao conhecimento das verdades da razão. Esse é o autêntico conhecimento racional, pois não depende da experiência.

Princípios pelos quais o conhecimento racional é dirigido:

1. Princípio da possibilidade é possível tudo aquilo que em si mesmo não envolve uma contradição;
2. Princípio da razão suficiente não existe nada que não tenha uma razão suficiente para existir.

A dicotomia cartesiana, apresentada anteriormente, entre *res cogitans* e *res extensa* é tema de discussão de Leibniz. Segundo o filósofo, a *res extensa* (espaço) não pode ser considerada uma substância, pois o espaço não é um absoluto, nem também um acidente das substâncias. O espaço é, para Leibniz, uma simples relação ideal. Não há espaço real no universo material. O espaço, assim como o tempo, é algo ideal, isto é, algo que nosso conhecimento coloca como dado.

O espírito seria a única verdadeira substância. E a última parte dessa substância, ou seja, o átomo dessa substância, é chamado por Leibniz, de *mônada*.

*A mônada é a substância simples, que faz parte da formação de todos os compostos do mundo.*

Ora, diz Leibniz, se a substância deve ser simples, sem partes, então apenas o espírito pode sê-lo, uma vez que apenas o espírito é indivisível.

Para Leibniz, o mundo é composto por várias *mônadas*. Todas essas *mônadas* estão ligadas entre si, em relações, mediante uma harmonia pré-estabelecida. Cabe à razão perceber a unidade incomunicável que há em cada *mônada*. E, cabe ressaltar, essa harmonia não se dá ao acaso. Há um autor do mundo, que é Deus. Deus será razão suficiente não apenas do ser das coisas, mas também da possibilidade e da efetividade da comunicação mútua entre as *mônadas*.

**Assim, Leibniz se mostra um grande conciliador, no sentido de buscar aproximar o empirismo do racionalismo.**



anote

Para Leibniz, a verdade, dada e percebida através dos sentidos, possui por princípio a razão.

### 3.4 THOMAS HOBBS

Thomas Hobbes (1588 - 1679) se mostra como um representante da corrente empírica, sobretudo por suas afirmações materialistas. Para o filósofo, não existe *res cogitans*, mas apenas *res extensa*. Isso porque só existiria aquilo que é corpóreo, que é matéria.

Segundo Hobbes, se o homem não está aberto ao mundo do espírito, ou seja, se tudo pode ser reduzido a respostas dadas diante das pressões do material, então é necessário construir uma ética e uma política que se encontrem fundadas no solo material, individual. Apenas a língua do material, do sensível que cerca nosso cotidiano pode ser compreendida.

#### **A ética depende do nosso mundo vivido.**

As ideias ético-políticas de Hobbes partem do pressuposto de que, em um estado de natureza, ou seja, numa situação hipotética de início da humanidade, os homens mostram aquilo que realmente são, ou seja, egoístas, insaciáveis, aproveitadores, etc. A ideia que norteia o pensamento de Hobbes, pode ser resumida em sua famosa frase: *homo homini lupus*, ou seja: o homem é o lobo do homem.

Hobbes vai mostrar que, quando alguém deixa algo para outro, no fundo está se privando de ter esse algo. Em primeiro lugar vem os interesses próprios. Justamente por isso pode-se dizer que a característica fundamental do homem é o egoísmo. O homem, conforme nos mostra Hobbes, é um ser que deseja tudo, quer sempre mais, mesmo que seja do outro.

Entretanto, esse estado de natureza primordial e hipotético leva ao caos, à desordem, à anarquia, pois fica fácil perceber que não há lugar para regras e leis em um estado onde cada um faz valer sua própria lei, segundo seus interesses egoístas. A possibilidade efetiva de ter algo como meu, nesse estado de natureza, é bastante tênue, pois qualquer um, a qualquer hora, pode vir e pegar esse algo. A guerra e as disputas seriam incensantes. Ora, o que surge disso é a necessidade de um conjunto de regras e leis que possibilitem a vida em sociedade. Em outros termos, é necessário que os homens, nesse estado de natureza, busquem, para seu próprio conforto e estabilidade, um conjunto de leis que possibilitem a coexistência pacífica entre todos. Para tal, é fundamental um contrato social. Esse contrato irá instituir a sociedade. E, segundo Hobbes, à frente dessa sociedade estará o Estado, chamado por ele de *Leviatã* (vulgarmente traduzido por Deus mortal). A função desse Estado será a de assegurar e

garantir a tranquilidade e a convivência entre seus membros. Assim, compreendemos porque, para Hobbes, o Estado cria a moral, além do direito. A ideia de moral para Hobbes é diversa daquela exposta pela tradição filosófica medieval, em que a moral é participante do ser. Agora, a moral é material, oriunda de um desejo humano e egoísta. E isso porque o Estado, que cria a moral, está acima dos indivíduos, a fim de que estes possam desfrutar da tranquilidade necessária para fazer bom proveito de seus bens materiais.

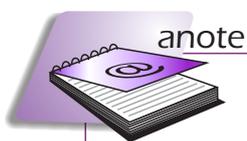


reflita

Se os homens são maus por natureza, como afirma Hobbes, qual seria o papel da educação?

### 3.5 JOHN LOCKE

O empirismo inglês encontra em John Locke (1632 - 1704) seu maior nome. A filosofia de Locke abrange os principais pontos do empirismo, atuando e agindo em variados campos de pesquisa, entre eles a teoria do conhecimento, a política, a ética e a educação. A principal obra de Locke sobre o conhecimento leva o título de *Ensaio sobre o entendimento humano*.



anote

Outro filósofo do empirismo, David Hume, também possui um livro sobre o assunto, que leva um título bem próximo (em Hume, o título é *Investigação acerca do entendimento humano*).

Em seu Ensaio, Locke busca sistematizar as principais questões do empirismo no âmbito do conhecimento. Entre essas questões, estão a existência de ideias inatas, negadas de imediato por Locke.

## Segundo Locke, se existissem ideias inatas, então de onde surgiriam as grandes diferenças de ideias que existem, principalmente aquelas que se ocupam dos costumes, da moral, da religião?

Ora, dirá Locke, só a questão já nos deixa claro que não há nada anterior à experiência. Todo nosso conhecimento provém da experiência. A mente humana é uma *tábula rasa*, onde nada está dado anteriormente.

Só a experiência é capaz de escrever nessa tábula.

O ponto crucial da defesa da experiência em Locke é dado quando ele afirma que não há diferença ou distinção entre o conhecimento sensível e o inteligível (intelectual). Caso exista alguma, não passa de diferença na organização de um material que é único, que provém sempre das sensações.

Duas diferentes formas de produção das ideias:

1. Como sensação São ideias daquilo que nos é externo, por exemplo: ideias de cor (vermelho), temperatura (calor), sabor (doce).
2. Como reflexão São ideias daquilo que nos é interno, por exemplo: amor, dor, desejo.

As ideias mostradas acima são descritas por Locke como ideias simples. Mas o sujeito, a partir delas, pode elaborar ideias mais complexas. Como exemplos dessas ideias, Locke fala da infinitude, da substância e da eternidade. Essas ideias complexas são, no fundo, modos de organização das ideias simples. Assim, as ideias simples podem ser consideradas, conforme nos ensina Locke, como verdadeiras, uma vez que são impressões dos objetos sobre o intelecto humano.

Outra característica bastante interessante da filosofia de John Locke é o caráter nominalista que ele empresta às ideias complexas. Explicando melhor: segundo Locke, todas as ideias universais não são nada além de nomes.

Em um exemplo clássico, retirado das lições contidas no *Ensaio*, Locke afirma que quando falamos “cavalo”, na verdade estamos reunindo um feixe de sensações, ou seja, reúno sob o mesmo pensamento a forma “cavalo”, a figura “cavalo”, as propriedades típicas de um “cavalo”, etc. No fundo, nós apenas podemos conhecer cada uma dessas propriedades, que reunidas podem ser resumidas na palavra “cavalo”.

Pelo fato de serem consideradas qualidades objetivas, as qualidades primárias devem ser admitidas como existentes e como fundamento das outras qualidades. Assim, poderemos afirmar que não há problema em chamá-las de substância. O grande desafio do conhecimento é justamente esse: superar a realidade, mas sem abandoná-la jamais, para então chegar ao conhecimento das realidades metafísicas, que não são sensíveis, como Deus, alma, liberdade.

## ÉTICA E POLÍTICA

No âmbito da ética e da política, Locke é conhecido por suas ideias próximas do liberalismo. Do mesmo modo que no campo do conhecimento, em que mostra a inexistência de ideias e princípios inatos, Locke afirma que na política não existem leis e princípios práticos que possam ser ditos inatos. A busca pela felicidade e por seu bem estar é que move os homens a agirem e a definir os caminhos de conduta para sua vida. Assim, vê-se que a constituição de uma sociedade depende, antes de tudo, de um acerto entre as diferentes vontades.

A política e a moral, compreendidas como as reflexões sobre o justo e as questões éticas, são afetadas por uma certeza que, segundo Locke, não pode ser encontrada nas ciências naturais. Para Locke, há uma prioridade das ciências políticas e morais sobre as ciências da natureza. As ideias morais e políticas podem, com isso, encadear-se a partir de demonstrações rigorosas e seguras.

Segundo Locke, a ciência política possui três aspectos:

- 1) Ela é normativa, ou seja, as normas da ação futura podem ser rigorosamente definidas, uma vez que as ideias são produtoras de seu objeto.
- 2) A ciência da ação leva a um método de descoberta racional e a uma ordem de exposição demonstrativa.
- 3) A importância da concepção subjetiva dos direitos, que vai levar às premissas dos Direitos Humanos.

Segundo Locke, há um processo de desenvolvimento, desde o estado de natureza até a instituição do governo civil. As funções do governo civil são deduzidas das condições de formação, isto é, da estrutura do estado de natureza e das razões que conduzem os homens a se constituir em um corpo político. Locke rejeita toda ideia de subordinação, e com ela a ligação mantida entre os homens e também com as criaturas ditas inferiores.

Quanto aos homens, não há entre eles uma diferença inerente: eles são todos livres e iguais aos olhos de Deus. O filósofo defende a ideia que os homens são originalmente livres e iguais, e que a origem do governo reside em uma livre associação. Com isso, Locke se opõe à teoria da monarquia divina.

O estado de natureza é apresentado como um período feliz de vida em comum (primitiva ainda). É visto como um estado de liberdade. Para Locke, o governo e a sociedade civil surgem da necessidade de saída do constante conflito que nasce da lei da natureza.

Em outras palavras, o governo e a sociedade civil surgem do direito que cada um possui, pela lei da natureza, de fazer aquilo que lhe parece conveniente para assegurar sua conservação.

De acordo com Locke, podemos perceber que há a ideia de uma ordem espontânea pela qual os poderes públicos devem garantir a segurança do povo. Há uma formação espontânea do direito, anterior ao surgimento do estado, cuja função é mais de garantir do que criar o direito.

### **O estado tem como principal tarefa preservar a segurança e aquilo que foi adquirido por seus membros.**

A propriedade deve ser salvaguardada pelo Estado. Com isso, a preservação aparece como sendo a finalidade última do contrato social em Locke. Conforme o filósofo, a propriedade diz respeito não apenas aos bens possuídos, mas também à vida e à liberdade. Em cada propriedade existe um valor inalienável.

## EDUCAÇÃO

No campo da educação, Locke possui profunda importância até os dias de hoje. Sua obra, ainda não traduzida para o português, intitulada *Pensamentos sobre a educação*, aborda a questão com profundidade e clareza, trazendo trechos polêmicos que ainda são amplamente passíveis de discussão hoje em dia. A título de orientação, podemos dizer que os *Pensamentos* possuem três características fundamentais em sua organização e exposição:

1. Locke trata no início de sua obra da educação física. Segundo o autor, esse momento da educação é fundamental para que a criança aprenda a suportar as dificuldades e obstáculos que naturalmente ocorrerão em toda sua vida. É chamado de momento de endurecimento.
2. Um segundo momento da educação leva o título de educação intelectual. Após aprender a aprender, o aluno pode passar a se ocupar com o mundo das ideias e com a utilidade prática das mesmas. É o momento de reflexão e crítica. Mas sempre a partir das coisas dadas pelos sentidos, afinal, não podemos esquecer que Locke é representante do empirismo clássico.
3. O último momento da educação é a formação moral. Aqui, entram valores como o princípio da honra, instituído como regra do governo livre do homem por ele mesmo.

### 3.6 DAVID HUME

David Hume (1711 - 1776) pode ser considerado o filósofo moderno que com mais furor investiu contra a metafísica. Em suas principais obras: “Tratado sobre a natureza humana”, “Investigação sobre o entendimento humano” e “Investigações sobre os princípios da moral”, as preocupações empiristas de Hume tornam-se argumentos fortes para ataques às ideias de cunho metafísico que permeavam a filosofia até então.



Para saber mais sobre a obra de Hume, leia o texto integral em:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/ensaio.pdf>

## **Hume afirma que tudo procede da experiência sensível, e sobre aquilo de que não há experiência, nada pode ser afirmado.**

A experiência sensível, segundo Hume, proporciona as impressões e as ideias (pensamentos). Impressões seriam percepções mais fortes, mais intensas, mais vivas. Correspondem não apenas às sensações externas, mas também às emoções, às paixões, aos sentimentos (entre eles o amor, o ódio, a amizade ou a crueldade). Em suma, as impressões correspondem àquilo que Hume chama de sensação interna. Por outro lado, os pensamentos são vagos e indefinidos. São imagens tênues que restam das impressões e das quais fazemos uso ao raciocinarmos.

Todas as coisas da poesia, por esplêndidas que sejam, não podem chegar a pintar os objetos naturais de tal maneira que tomemos a descrição pela paisagem real. O pensamento mais vivo é inferior à sensação mais apagada”, ou seja, “Todas as nossas ideias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões ou percepções mais vivas (HUME, 1999, p. 70).

A fim de mostrar a superioridade das impressões sobre as ideias, Hume afirma ser impossível ensinar a uma criança uma cor se não mostramos um objeto dessa cor. Por exemplo, para ensinar o que é a cor vermelha, é preciso que se mostre um objeto vermelho, como uma maçã. Vale lembrar que existem, segundo Hume, dois tipos de impressão: as impressões simples (vermelho, quente, etc.) e as impressões complexas (maçã, mesa, etc.). Todas as ideias que provêm, mediata ou imediatamente de suas correspondentes impressões, necessitam de uma força que as una coordenadamente na nossa mente.

A força que indica para cada um de nós quais são as ideias simples mais adequadas a serem reunidas em ideias complexas é dada, segundo Hume, pelo princípio de associação. As propriedades que dão origem a essa associação e fazem com que a mente seja transportada de uma ideia para outra são três:

1. Semelhança - ex.: uma fotografia faz vir à minha mente a personagem ou o lugar que aparecem impressos.
2. Contiguidade - ex.: a ideia de levantar âncoras suscita a ideia da partida do navio.
3. Causa e efeito - ex.: onde há fumaça, há fogo.

Ora, o que é possível perceber disso é que, qualquer que seja a propriedade utilizada pela mente, ela necessita de um algo que advenha da realidade, que seja

experimentado pela mente.

### **Logo, todos os raciocínios necessitam da experiência para serem conhecidos, afirma Hume.**

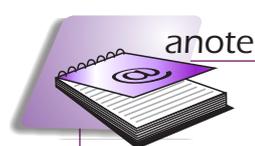
O conhecimento das ideias simples implica necessariamente o conhecimento de suas impressões. E isso porque todos os raciocínios acerca da realidade se baseiam na relação de causa e efeito. Sabemos que Hume considera impossível o conhecimento dessa relação sem a experiência, o que significa afirmar que ele não pode ser atingido *a priori*. Nenhuma análise da ideia de causa pode nos fazer descobrir *a priori* o efeito que dela deriva. Diz Hume: “Apresente a um homem um objeto novo, que ele jamais tenha visto ou ouvido falar, e veja se ele descobre suas causas e efeitos”. A proposição que estabelece que as causas e os efeitos não são descobertos pela razão, mas pela experiência, está provado por esses objetos que uma vez nos foram totalmente desconhecidos.

Mas surge uma questão importante aqui: qual é o fundamento das próprias conclusões que eu extraio da experiência? Exemplo: “O pão que comi sempre me alimentou, mas com base em que fundamento eu extraio a conclusão de que ele deverá me nutrir também no futuro?” (HUME, 1999, p. 82). Conforme Hume, a resposta está no fato de que se eu experimento que certa coisa sempre se acompanha de outra, ao modo de efeito, eu posso inferir que também outras coisas como aquela deverão se acompanhar de efeitos análogos. Mas a questão ainda permanece, visto que posso questionar por que eu extraio essas conclusões e as considero necessárias. Mais uma vez Hume vai dizer que “nós a inferimos pelo fato de termos experimentado uma conexão constante e, por conseguinte, pelo fato de termos contraído um hábito no constatar a regularidade da contiguidade e da sucessão, a ponto de tornar-se natural para nós, dada a causa, esperar o efeito” (HUME, 1999, p. 86).

David Hume vai mostrar em seus estudos como o hábito de perceber que certos eventos semelhantes entre si são seguidos por certos eventos, também semelhantes entre si, determina um sentimento de crença e de fé.

A partir disso, poder-se-ia perguntar se a filosofia de Hume se resigna a uma teoria do conhecimento. Entretanto, esse não é o caso, uma vez que as questões éticas, políticas, etc. permeiam de forma intensa os trabalhos de Hume. Mas a importância

disso se acha no início do “Tratado sobre a natureza humana”, onde Hume diz que, se pudéssemos explicar a fundo o alcance e a força do intelecto humano, bem como a natureza das ideias de que nos servimos e das operações que realizamos em nossos raciocínios, poderíamos efetuar progressos de incalculável alcance em todos os outros âmbitos do saber. Para Hume, os outros saberes, ou outras ciências, dependem de algum modo da natureza humana. Diz Hume que é necessário aplicar o método de raciocínio experimental preconizado por Bacon, do mesmo modo que Newton o utilizou para construir uma sólida visão da natureza física, ou seja, é necessário aplicar aquele método também à natureza humana; também ao sujeito e não apenas ao objeto.



#### anote

Hume busca fundar definitivamente a ciência do homem em bases experimentais, tanto é que, como subtítulo do “tratado”, temos: “uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais”.

### 3.7 JEAN JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) é um marco nos estudos de filosofia da educação. Sua importância é central para compreendermos e refletirmos sobre os processos de educação e sobre a inserção do indivíduo na sociedade. Autor de várias obras (entre as mais conhecidas: Discurso sobre a desigualdade entre os homens; Contrato social; Confissões e Emilio, ou da educação), Rousseau nos deixa de herança uma riqueza e profundidade sem igual nos estudos sobre filosofia da educação. Como nossa tarefa é apenas traçar um esboço inicial da história da filosofia, de modo a compreendermos como a filosofia da educação encontra seus fundamentos em todos esses filósofos, nos deteremos em uma breve análise de sua obra mais importante nessa área, *Emilio*.



#### saiba mais

Para saber mais sobre as obras de Rousseau acesse:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/contrato.pdf>.

Em *Emílio*, Rousseau pretende mostrar a importância da natureza no processo de educação. A arte de educar consiste em superar os obstáculos e em criar as melhores condições para permitir às faculdades e aos instintos seu desenvolvimento, conforme sua própria natureza. Não se deve impor qualquer cultura, nem por meio da autoridade, nem por aquele afirmado pelo iluminismo. A infância encontra seu fim nela mesma, do mesmo modo que em todos os outros períodos da vida. Ela não deve ser tratada como uma simples preparação, dirá Rousseau. No fundo, não conhecemos a criança, pois apenas podemos considerá-la, e usualmente assim o fazemos, a partir do ponto de vista dos adultos. Ela tem, segundo Rousseau, o direito natural de se desenvolver livremente.

A partir dessas considerações, Rousseau vai abordar uma enorme gama de assuntos pertinentes à educação. Dirá, por exemplo, que não se deve enrolar a criança em cobertas, como um casulo. Também que o melhor modo de alimentá-la é com o leite materno. Em suma, deixar que siga seu instinto de conservação e deixar que faça por si mesma as experiências necessárias para seu desenvolvimento. Evitar sermões, deixando que possa aprender por si mesma, seguindo seus instintos e a própria natureza. Quanto mais pudermos esperar pelo seu desenvolvimento intelectual, melhor. O importante é que o espírito seja formado a fim de que o uso prematuro de suas faculdades não a faça sofrer. Dentro do possível, devemos conduzir as crianças até seu décimo segundo aniversário sem que precise distinguir sua mão direita de sua mão esquerda. Seus olhos se abrirão mais rapidamente à razão, uma vez que seja o tempo certo para isso. Deixar que cresçam sem julgamentos, sem hábitos e sem preconceitos.

O embrião do caráter leva tempo para se desenvolver, admite Rousseau. E enquanto não estiver desenvolvido, deve-se evitar um trato avançado ou uma cobrança exagerada. As tendências e os instintos, do mesmo modo, precisam de tempo para se formarem. E essa formação não pode provir de uma tentativa de imposição das coisas e das regras, principalmente porque, geralmente, as coisas impostas às crianças não são apreciadas por elas.

De tais considerações, Rousseau pode chamar de educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade própria, e a dar à criança o conhecimento dos deveres dos homens adultos. E, educação negativa, será aquela que busca o aperfeiçoamento dos órgãos, dos instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar o conteúdo dos conhecimentos.

Essa educação negativa prepara a razão ao exercício dos sentidos. Ela não dá virtudes, mas previne os vícios. Ela não aprende a verdade, mas preserva do erro. Enfim, ela dispõe a criança a tudo o que pode levar ao verdadeiro quando ela já detém a condição de entender, e também de amar. Essa noção de educação negativa exprime de uma maneira forte a ideia fundamental de Rousseau. A civilização deve ser um desabrochar da natureza, e não um envelopar, não uma forma imposta de fora. A civilização é um grau de desenvolvimento superior da própria natureza. Nada além disso. Nada de fora. Assim, Rousseau recomenda que devemos ser prudentes ao “introduzir” a civilização na criança. Apenas através do desenvolvimento verdadeiramente natural e como produto de uma atividade pessoal o ingresso ou a passagem para o estado de civilização é prudente.

No fundo, Rousseau nos ensina a importância de respeitar a criança em seu próprio mundo, repleto de necessidades próprias. O desenvolvimento dos processos de conhecimento surge, em primeiro lugar, na mais tenra infância. É ali que a criança trilha os primeiros momentos para sua formação intelectual. Apenas com o conhecimento de si mesmo, daquilo que o cerca, o indivíduo parte para o desenvolvimento de sua liberdade e de seus valores morais.

### **Para ser livre, é preciso aprender a sê-lo.**

Eis aí a grande tarefa política da educação de Rousseau. A educação que parte dos ensinamentos da natureza, tal como proposto no *Emílio*, remete à possibilidade da liberdade e da autonomia. A proposta de Rousseau é buscar uma educação que promova e instigue a criança a exprimir seus instintos e tendências naturais.

De acordo com Rousseau, a educação deve iniciar com amor e carinho. Os castigos, as punições, e as reprimendas devem ser substituídas por exemplos que sirvam para despertar na criança aquilo que é natural, principalmente no âmbito dos sentimentos. Com isso, Rousseau pode dizer que o conhecimento racional não deve ser proposto como forma de educação para a criança. No momento certo, aquele onde a criança já desenvolveu, naturalmente, suas capacidades mais básicas, as ciências entram em jogo. No primeiro momento de educação, amor e carinho são suficientes. Assim, podemos dizer que a educação natural em Rousseau mostra a importância do respeito que devemos ter em relação ao mundo próprio das crianças. Saber esperar o momento certo é o desafio de uma boa educação. Princípios de valor, morais e éticos, serão construídos, dessa forma, a partir da própria necessidade. Aliado a isso, os adultos podem e devem fornecer exemplos que sejam compreendidos pela criança, sem forçá-las a ultrapassar os limites de sua idade.

Excelente resumo da obra de Rousseau, que pode ilustrar um pouco o que mostramos acima, é encontrada em Reale e Antiseri:

O princípio-chave do romance pedagógico que é Emílio não é constituído pela liberdade caprichosa e desordenada, mas im por uma 'liberdade bem orientada'. Para tanto, 'não é necessário treinar uma criança quando não se sabe conduzi-la aonde se quer, somente através das leis do possível e do impossível, cujas esferas, sendo-lhes igualmente desconhecidas, podem ser ampliadas ou restringidas diante dela como melhor convier. Pode-se prendê-la, impedi-la ou detê-la sem que ela se dê conta, somente através da voz da necessidade. E pode-se torná-la mansa e dócil somente através da força das coisas, sem que nenhum vício tenha condição de germinar em seu coração, porque as paixões nunca se ascendem quando são vãs em seus efeitos (REALE; ANTISIERI, 1990, p. 773).



Qual o papel desempenhado pela natureza no(s) processo(s) de educação? O que pensar disso hoje em dia?

### 3.8 IMMANUEL KANT

Afirmar que Immanuel Kant (1724 - 1804) foi o principal filósofo da modernidade não é nenhum exagero. Kant renova por inteiro a questão da objetividade do saber, da vontade e do juízo. A filosofia de Kant repercute de tal forma na história do pensamento que é referência obrigatória para a avaliação da situação e do destino da contemporaneidade.

#### **Conhecido como o fundador da filosofia crítica.**

Com a filosofia de Kant, há uma reviravolta sem precedentes na análise e conhecimento da relação entre ser e pensar, entre verdade e certeza, entre objetividade e subjetividade. O trabalho levado a cabo por Kant em suas três Críticas - Crítica da razão pura, Crítica da razão prática e Crítica do juízo - mostra a importância da obra desse filósofo.



Para saber mais sobre as obras de Kant, acesse:  
<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/pratica.pdf>.

De modo abreviado, poderíamos afirmar que sua *Crítica* está baseada na possibilidade de uma fundamentação da correspondência entre sujeito e objeto que não se situe no âmbito da fé.

Lembramos também que o sentido de crítica dado por Kant não é aquele do senso comum de desaprovação, mas de análise. Kant não está interessado apenas na realidade, mas no funcionamento do entendimento. Sua procura é pela compreensão do modo pelo qual podemos conhecer as coisas, e não apenas do que sejam elas.

São várias as obras e textos publicados por Kant, entretanto, para que possamos elaborar um esboço mais ou menos claro de seu pensamento, é importante que falemos das três *Críticas*. A primeira delas, a *Crítica da razão pura*, encontra-se dividida em três grandes partes: 1) *estética transcendental*; 2) *analítica transcendental* e 3) *dialética transcendental*.

**Por transcendental, Kant entende todo o conhecimento que se ocupa não tanto de objetos, mas do modo como podemos conhecê-los.**

## Crítica da Razão Pura

### 1. Estética Transcendental

O termo estética, oriundo do grego “aistesis”, significa sensação. Assim, para Kant, estética será o estudo da sensibilidade. E, por sensibilidade, compreende-se a capacidade de ter representações mediante a afecção dos objetos. Sensação é uma impressão que o objeto produz na sensibilidade, chamada de intuição empírica. Aqueles objetos que são indeterminados em uma intuição empírica são chamados de “fenômenos”. Ora, dirá Kant, é necessário que possamos ordenar esse múltiplo de sensações que o mundo nos oferece continuamente. A saída para isso, ensinada por Kant, é usarmos a percepção. A percepção agrupa várias sensações em torno de um objeto no espaço e no tempo. Não nos é possível, diz Kant, conhecermos algo sem que estejamos situados em um determinado lugar (espaço) e dados em um determinado momento (tempo).

#### **Espaço e tempo são, portanto, modos de percepção.**

Não são coisas percebidas. São maneiras de dar sentido às sensações. Nós não conhecemos o espaço e o tempo. Conhecemos as coisas e objetos dados no espaço e tempo. Por isso podem ser ditos *a priori*. Suas leis são sempre leis necessárias e universais. Ou seja, não podem ser de outra maneira e valem para todos, em todo lugar e em todo o tempo.

### 2. Analítica Transcendental

A analítica transcendental estuda as formas *a priori* do conhecimento. Através da analítica, as percepções são organizadas em torno das ideias de causa, necessidade, unidade, etc. A isso, Kant, assim como Aristóteles, chama de categorias. Em Kant são 12 (doze) as categorias, assim divididas:

- a) quantidade: universal, particular e singular;
- b) qualidade: afirmativos, negativos e indefinidos;
- c) relação: categóricos, hipotéticos e disjuntivos;
- d) modalidade: problemáticos, assertóricos e apodíticos.

Através dessas categorias, os objetos podem ser compreendidos como um conjunto de fenômenos que estão ligados entre si por leis necessárias e universais. Ora, quando analisamos cada uma das categorias e pensamos no modo como as

percepções sensíveis, dadas no mundo, são por nós organizadas, fica clara a intenção de Kant, mostrando que isso se dá sempre, de modo necessário, por meio dessas categorias.

Por exemplo: se penso em um determinado objeto, uma bola, ela necessariamente vai ser compreendida como uma bola, diferentemente de duas bolas. Com isso ela estará necessariamente compreendida em uma das categorias da quantidade. E assim por diante. Ou seja, nosso conhecimento se dá por meio da organização das percepções em categorias.

### 3. Dialética Transcendental

Kant nos mostra que os objetos que aparecem para nós não passam de uma aparência, em outros termos, de fenômenos. O objeto em si, ou seja, aquilo que ele realmente é, é impossível de ser conhecido, por isso chamado de noumêno. De um modo simples, podemos dizer que o mundo externo efetivamente existe, entretanto, não podemos conhecê-lo como ele realmente é, em si mesmo.

#### **Apenas conhecemos o objeto quando o transformamos em ideia.**

A partir disso, Kant pode afirmar que a ciência é ingênua, visto que supõe estar tratando com as coisas como elas realmente são, em si. A filosofia crítica de Kant nos mostra que a matéria prima das ciências consiste em sensações, percepções e concepções.

A dialética transcendental é justamente a tentativa que fazemos em conhecer, ou buscar conhecer as coisas e objetos do mundo, tal como aparecem para nós. Com isso, Kant rompe com a tradição metafísica, que compara o sujeito com um caráter meramente receptivo. Ao contrário da metafísica tradicional, Kant coloca o sujeito como sendo ativo e espontâneo, e não mais apenas receptivo. Essa atividade que caracteriza o conhecimento em Kant está fundamentada no reconhecimento da finitude humana. A dialética seria a tentativa, inútil, de ultrapassarmos os limites de nosso conhecimento. A tomada de consciência da finitude nos conduz, diz Kant, a uma reflexão. Não existindo mais um ente garantidor da certeza e da verdade no conhecimento, resta ao próprio sujeito reconhecer-se como produtor dessa verdade. Parte do sujeito a possibilidade do conhecimento. A “revolução copernicana” efetuada por Kant muda o foco de acesso à realidade, ou seja:

Não é mais nosso pensamento que deve adequar-se à realidade, mas a realidade exterior é que deve adequar-se ao nosso pensamento.

No final da crítica da razão pura, Kant afirma que todo interesse da razão se resume em três perguntas:

1. que posso saber?
2. que devo fazer?
3. o que me é lícito esperar?

A primeira questão é respondida pela crítica da razão pura, na qual Kant se ocupa do conhecimento especulativo. A segunda remete à crítica da razão prática, que trata da questão da moral e da ética. A terceira questão remete à questão da finalidade, da teleologia, unindo os âmbitos da teoria e da prática.

Como podemos notar, a segunda crítica se ocupa com a questão da moral. Mas outra obra é também fundamental para compreendermos um pouco a trajetória de Kant nesse campo. Essa obra é *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Nos deteremos com mais atenção às questões morais em Kant, pois sua relação com a questão da educação é tão importante quanto as questões epistemológicas levantadas na primeira crítica.

Para Kant, a moral é autônoma, ou seja, não é contaminada com nada de externo, nem mesmo Deus. O caráter autônomo, que significa dar a si mesmo as próprias leis, fortalece o princípio da razão na filosofia de Kant. A moral kantiana tem como princípios os imperativos. Mas não todos os tipos de imperativos, apenas os categóricos, incondicionados, são típicos da moralidade. Os imperativos do tipo hipotético, que levantam uma hipótese em nossa ação, do tipo “se quer ser feliz, então faça isso ou aquilo”, não são considerados imperativos morais para Kant.

**Justamente por isso o imperativo da moralidade, categórico, é chamado também de imperativo do dever, pois ele obriga por puro dever, sem ligar uma condição à ação.**

Kant mostra algumas formulações desse imperativo moral, a saber: “aja de tal modo que possas querer que sua ação se converta em lei universal”, e também: “aja de tal modo que consideres a humanidade sempre como fim e nunca só como meio”.

A primeira formulação apresentada pode ser melhor compreendida quando pensamos nas leis que determinam nossas ações cotidianas. Se pensarmos sempre antes de agirmos como seria se toda a humanidade agisse do mesmo modo como pretendemos, quais as consequências disso? Ou seja, antes de agirmos devemos verificar se aquilo que pretendemos fazer é também desejado por todos os outros. Se sim, então a ação é moral. Se não, devemos verificar as hipóteses que nos levam a querer aquilo, já incorrendo em um imperativo do tipo hipotético, portanto não moral.

A segunda formulação apresentada nos leva a inúmeras outras consequências, entre elas à tolerância e ao respeito, visto que pretende que consideremos sempre os outros como detentores dos mesmos direitos e deveres que nós. Assim, a regra ou lei que propomos deve considerar os outros iguais em sua liberdade. Por isso Kant pode falar de considerar o outro sempre como fim em si mesmo, ou seja, como humanidade. A lição maior é perceber em cada indivíduo que, apesar de todas as diferenças empíricas, temos algo em comum. Esse algo é o fato de sermos humanos. A finalidade última da moral é, portanto, a humanidade, da qual cada um de nós faz parte como membro e ao mesmo tempo com legislador.

## **Kant e a educação**

A educação, segundo Kant, tem como tarefa própria encaminhar o homem em direção ao fim último, que é sua ideia de perfeição. Assim, uma educação que atinja sua finalidade, cumpre, ao mesmo tempo, com a finalidade da filosofia moral e política.

**O homem moral é o ideal a ser seguido no processo de educação, e apenas uma sociedade politicamente justa está apta a capacitá-lo a cumprir sua inteira destinação.**

Ora, a fim de obtermos uma sociedade justa, faz-se necessário um conjunto de cidadãos também justos, vale dizer, morais. Com isso, temos que uma sociedade justa é formada por homens morais, que, por sua vez, dependem de uma sociedade justa para efetivarem-se morais. O processo de educação perpassa os dois âmbitos, a fim de possibilitar a efetivação desse homem, mesmo que apenas enquanto espécie.

É pensando na espécie humana, como um todo, que Kant estabelece a finalidade última do processo de educação.

**Apenas a humanidade poderá atingir  
a inteira destinação do homem.**

Cada indivíduo trabalha para a consecução desse fim, que não será apenas seu, mas de todos. A humanidade em cada indivíduo possibilita a postulação desse ideal de homem, perseguido pela educação. E a ideia de moral será a norteadora de todo o processo.

Tendo como objetivo a formação do homem ideal, Kant estabelece a disciplina e a coação como pressupostos fundamentais no processo de educação. Através do rigor, da coação e da obediência, nosso autor visa a formação do caráter. Disciplina e coação são colocadas como fundamentos necessários para a liberdade e a moral. A autonomia, princípio básico do bom uso da razão, depende desse primeiro momento da educação. Apenas por meio de uma educação baseada na disciplina e na coação será possível postularmos um indivíduo autônomo. Ou seja, a coação e a disciplina possibilitam a cada um fazer uso de sua própria razão, sem medo. Com isso, abre-se a possibilidade de uma determinação moral da vontade.

No processo de educação, a passagem do homem individual para o homem-espécie significa a própria superação da dualidade natureza - liberdade. Se a espécie é o próprio ideal de homem a ser formado, então a educação, ao se ocupar desse ideal, supera a dualidade natureza -liberdade.

### **A passagem do estado de natureza à humanidade é a própria representação de toda tarefa e finalidade da educação humana.**

A verdadeira e apropriada educação é a da natureza, onde há uma real preparação para a sociedade. A educação da natureza oferece as forças necessárias para que o indivíduo possa se preparar para enfrentar os tormentos da vida. A educação da natureza se presta para convidar o homem a sair do estado natural. A própria natureza impõe ao indivíduo a necessidade de trilhar o caminho do progresso, progresso que visa a inteira humanidade. O segundo estágio no processo de educação é a educação intelectual, vista não apenas como uma acumulação de conhecimentos, mas como uma formação que leva o homem a progredir em direção ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar autonomamente.

A cultura é o ponto culminante da educação física em Kant. Através dela, o indivíduo aprende a obedecer à lei moral unicamente por respeito. Um homem cultivado não encontra os fins essenciais na natureza, já que ele se considera acima dos dados empíricos. Mas, graças ao sentimento do sublime, ele está apto à visão do infinito e à comunicabilidade universal dos sentimentos. Segundo Kant, um homem sem educação moral, ou seja, sem uma verdadeira cultura, seria incapaz de desenvolver seus

dons, de conceber o sublime, de contribuir para a felicidade do outro e de permitir o desenvolvimento da humanidade como um fim em si. A união entre o social e o moral é trazida à luz pela educação moral. Através dela, podemos vislumbrar o caminho para a finalidade suprema do homem, passando por todo o processo da educação, do esclarecimento, da vida em sociedade, até atingir sua meta final, a saber, moralizar o homem.

Através da educação, o indivíduo se torna plenamente responsável de seu destino, consciente dos valores morais, do dever e de sua natureza enquanto fim em si. Esse fim é um fim racional, que supõe um valor pessoal, dado pelo próprio homem a si mesmo, em todas as circunstâncias, como condição necessária sob a qual somente ele mesmo e sua existência são metas finais. O progresso imposto pela educação, ao formular a disciplina, cultura e moralidade como metas a serem cumpridas, possibilita a postulação da formação do homem, com vistas à inteira humanidade. A condição finita do homem é racionalmente impelida para um progresso infinito. A responsabilidade por seu próprio destino abre a condição de dar ao indivíduo a tarefa de se desenvolver em prol da espécie. A condição terrena do homem, representado por sua vida numa sociedade política, é unida à esperança de uma vida normal. E a educação possibilita, nesse infinito progresso, a consecução do fim último.

### 3.9 GEORG W. F. HEGEL

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831) é considerado um dos mais influentes filósofos da modernidade. Oriundas de seus pensamentos encontramos duas grandes correntes que, embora opostas, são fiéis herdeiras das ideias desse grandioso filósofo. A divisão que geralmente se faz dos seguidores de Hegel é: esquerda hegeliana e direita hegeliana. Enquanto a primeira está ligada ao materialismo histórico de Marx, a segunda se aproxima das ideias religiosas dos séculos seguintes ao filósofo. De qualquer modo, a importância de Hegel no pensamento ocidental contemporâneo é tão grandiosa quanto a dificuldade de compreensão de suas ideias. Tendo escrito uma obra grandiosa, com 26 volumes no total, abordando todos os temas pertinentes à filosofia, Hegel não pode, assim como Kant, ser compreendido em poucas linhas. O breve resumo que faremos a seguir procura dar conta de uma pequena parte de sua filosofia, sobretudo daquela que se mostra mais frutífera nos estudos da educação e da pedagogia.

Antes de falarmos propriamente da educação em Hegel, é bom continuarmos

fiéis à ideia de aproximação entre educação, política e ética, que nos tem orientado nesses estudos. Segundo Hegel, o direito, estudado em sua Filosofia do Direito, é liberdade. A história é o desenvolvimento da ideia em direção ao espírito universal (absoluto), que é a própria liberdade. Com isso, temos que é o direito de estado que realizará a liberdade na história.

Ora, dirá Hegel, aquilo que pode ser chamado de absoluto, de espírito universal, é o que realmente “é”. Em outros termos: Deus. Justamente por isso o absoluto é liberdade, uma vez que Deus é liberdade, é força eterna e infinita. A liberdade, então, se realiza objetivamente pela ideia. Tudo procede da ideia, incluído aqui o mundo sensível e as produções do espírito.

Com isso, Hegel pode afirmar que a ideia é o princípio universal do devir, através do qual é engendrada a natureza.

Outro conceito fundamental na filosofia de Hegel é o de história. Para o filósofo, a história é o desenvolvimento progressivo da ideia em direção ao espírito universal. A história se desenvolve segundo leis que lhe são próprias, conforme uma lógica, chamada por Hegel de dialética.

**A dialética, outro conceito fundamental para Hegel, é a lei do devir, do desenvolvimento da história, segundo um ritmo, em três fases: tese, antítese e síntese.**

O desenvolvimento da história é obra da razão, que tem como finalidade a liberdade, o espírito universal, o absoluto. A razão, para atingir esse fim, necessita utilizar uma estratégia: ela se serve das paixões dos homens que seguem seus interesses. O espírito na história se manifesta não através dos indivíduos, de cada um, mas através dos povos. O indivíduo não pode ascender ao espírito universal, à liberdade, ao absoluto de modo privado. Apenas como povo conseguirá atingir essa finalidade.

A importância da sociedade para Hegel é clara e mostra o porque ser ele um autor fundamental nos estudos de política, e também de educação, visto que para a formação de uma sociedade, a formação de cada indivíduo, sua educação, é princípio basilar.

Com Hegel, vemos que o direito de estado realiza a liberdade na história. E isso porque o estado é a razão realizada, é o racional em si e por si. O estado encarna a soberania. O estado apresenta como sua função a organização da sociedade civil, a produção, a repartição e o consumo dos bens, a economia. O indivíduo, imerso em seus interesses particulares, deseja encontrar o seu pleno desenvolvimento na família e na sociedade civil, ultrapassando os limites de sua particularidade, indo em direção ao interesse universal.

A família, constituída através do casamento, da gestão e conservação do patrimônio, da educação das crianças, leva o homem à sua abstração. A criança torna-se adulta e, a seu tempo, funda também uma família. As famílias assim constituídas dão origem a um povo, formando a chamada sociedade civil. Essa sociedade civil é o sistema dos interesses particulares que asseguram a sobrevivência dos homens. Ela ainda não é o estado. Ela, a sociedade civil, permite a transformação material do mundo, mas ainda não permite à liberdade se realizar na história. Apenas o estado proporciona as condições para que o indivíduo aja em direção ao interesse universal, ou seja, realize a liberdade. Dirá Hegel afirmando isso que o estado é a realidade da liberdade concreta.

Conforme Hegel, o mundo moderno mostra a oposição entre interesses particulares e interesses da coletividade organizada, que aparece para o indivíduo como força exterior e força coercitiva, alienante. Assim, percebe-se, com Hegel, que essa oposição deve ser superada. E isso se dará através do estado. O estado moderno, partindo da liberdade individual e dela se servindo, leva os homens a reconhecerem o caráter superior de seu poder e o caráter racional de sua lei.

A razão no estado é uma organização constitucional que realiza o espírito do povo.

Ponto fundamental nas análises de Hegel é a necessidade de que o estado promulgue leis de tal forma que a vontade universal esteja personificada e que a liberdade e a igualdade possam ser realizadas. A liberdade na igualdade é a liberdade para todos, e não apenas a igualdade para todos. A liberdade na igualdade é o desenvolvimento pessoal dos cidadãos conforme suas capacidades, que não são todas iguais. Em outras palavras: Hegel afirma o respeito às diferenças.

No âmbito da educação, podemos verificar que, para Hegel, a educação ideal

que possa levar a seu ideal filosófico se aproxima da ideia de uma educação nacional. Trata-se de uma educação voltada à liberdade. Essa concepção coloca a família como o primeiro nível da sociedade. Aquele que prepara a participação da criança na sociedade civil.

**A preparação do cidadão deve ser tarefa das instituições da sociedade civil, mais propriamente, da escola.**

Para Hegel, a criança é um ser livre em si mesma. Como consequência, não pode ser propriedade de ninguém, seja no interior ou no exterior da família. A única autoridade que os pais podem lhes impor vem da necessidade de mostrar que o bem universal, que dá sentido à vida cotidiana, é superior à vontade individual da criança, ainda submissa aos desejos ditados pela natureza. A família deve servir à criança mais do que a criança a ela. A tarefa fundamental dos pais é ajudar seus filhos a se libertar da primeira forma de sociedade que foi constituída para lhes acolher, a própria família.

O indivíduo que sai da família integra uma ordem coletiva mais vasta e ampla e torna-se um filho da sociedade civil. Enquanto membro dessa família universal, ele tem o dever e o direito de continuar a educação iniciada no seio de sua família. A educação deve, portanto, evitar o erro de ser liberal demais ou repressiva demais. É necessário encontrar um meio termo entre o direito à liberdade da criança e o direito à autoridade da vida social. De um lado, a educação muito liberal formará um ser imaturo, incapaz de se integrar na coletividade. O indivíduo assim formado não respeitará as condições objetivas existentes que norteiam uma convivência em comum. Por outro lado, uma educação exageradamente repressiva impedirá o desenvolvimento do entendimento, interditando uma reflexão subjetiva, que permite a adesão livre àquilo que aparece como natural e é aceito pela consciência que se forma. Cumpre ressaltar ainda que a educação para Hegel é uma das funções da sociedade civil que leva o homem a aderir livremente, isto é, racionalmente, ao estado.

**O homem, ao sair da escola não é um indivíduo já pronto, acabado. A educação segue por toda sua vida, através do desenvolvimento da razão, que o levará à compreensão dos princípios e conceitos morais.**



1. Elabore uma tabela descritiva mostrando as convergências e divergências entre o pensamento racionalista e o empirista.

2. Desenvolva um texto argumentativo (3 a 5 laudas) mostrando como e onde os pensamentos de Rousseau, Kant e Hegel influenciam na educação contemporânea.

Faça a postagem das atividades no fórum, compare suas ideias com as dos seus colegas e discuta com eles.



**UNIDADE 4**

**CORRENTES  
FILOSÓFICAS**



## 4 CORRENTES FILOSÓFICAS

### 4.1 CORRENTES FILOSÓFICAS

Esta unidade será apresentada através da classificação por correntes filosóficas. Optamos por essa forma de apresentação pela frequência com que são mencionadas nos livros de filosofia ou de filosofia da educação, bem como nas várias abordagens de manuais das ciências humanas. Tentamos manter a cronologia histórica para facilitar a arquitetura dos acontecimentos e o encadeamento dos pensamentos, porém nem sempre isso é fácil e possível. Muitas vezes os pensamentos se misturam e as classificações ficam extremamente imprecisas e forçadas. Mesmo correndo o risco de imprecisão, classificaremos as correntes filosóficas que são fundamentais para a interpretação e construção do pensamento educativo, bem como situaremos os autores nessas correntes. Assim, positivismo, materialismo, fenomenologia, realismo, utilitarismo, pragmatismo, existencialismo e hermenêutica serão aqui apresentados como possíveis alicerces do pensamento educacional da contemporaneidade.

### 4.2 POSITIVISMO

Essa corrente filosófica, por vezes, confunde-se com a figura de seu fundador **Auguste Comte** (1798 - 1857), filósofo que pretendeu abarcar a filosofia sistematicamente como em sua obra magna, *O Sistema de filosofia Positiva*, publicada entre 1830 e 1842.

O pensamento positivista dominou grande parte da cultura europeia nas suas diversas manifestações, sejam filosóficas, pedagógicas, políticas ou historiográficas. As mudanças promovidas pela explosão da industrialização no século XIX, a relativa estabilidade política e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia alicerçam essa corrente de pensamento.

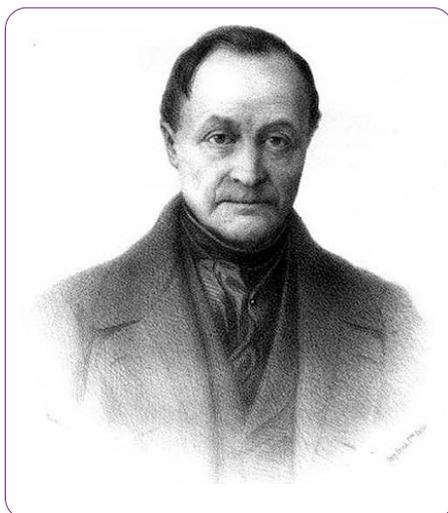


FIGURA 5 - COMTE

FONTE: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File: Auguste\\_Comte.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auguste_Comte.jpg)

A confiança no progresso e na capacidade da ciência em resolver os problemas humanos expande o pensamento e a ação dos positivistas. A ideia de um progresso humano e social é sustentada pela Revolução Industrial, pelas descobertas científicas, pelo surgimento das grandes cidades e pelo aumento da produção e da riqueza. Porém, o positivismo insere-se em tradições culturais diferentes: na França, insere-se no racionalismo que vai de Descartes ao Iluminismo. Na Inglaterra, na tradição empirista e utilitarista e depois na teoria darwinianas. Na Alemanha assume o cientificismo e o monismo matemático. Na Itália, no naturalismo renascentista, na pedagogia e antropologia criminal.

De forma sucinta, podemos dizer que algumas características são frequentes no movimento positivista:

1. O único método de conhecimento é o das ciências naturais.
2. Esse método é válido para o estudo da sociedade.
3. A Sociologia é produto qualificado do programa positivista.
4. A Ciência resolve todos os problemas humanos.
5. Otimismo no progresso inevitável.
6. História com uma visão messiânica.
7. Fatos empíricos como única base ao verdadeiro conhecimento, fé na racionalidade científica, concepção leiga de cultura.
8. Confiança acrítica na estabilidade e crescimento sem obstáculos na ciência.
9. Combate à concepções idealistas e espiritualistas da realidade.
10. Confiança na ciência e na racionalidade humana.

Muitos são os positivistas, porém vamos citar apenas alguns: Auguste Comte (1798-1857); os utilitaristas Jeremy Bentham (1748 - 1832) e Stuart Mill (1806 - 1873), Herbert Spencer(1820 -1903), Ernest Heckel (1834 - 1919) e Roberto Ardigò (1828 -1920). Como já mencionamos, não apenas na filosofia o positivismo foi uma corrente de pensamento robusta: mas também teve sua influência impar na historiografia, na pedagogia e na política.

Auguste Comte tornou-se sumo pontífice de uma religião criada por ele mesmo, a religião da humanidade.

Historiadores conferem à morte prematura de sua amada Clotilde de Vaux todo seu fervor religioso. Substitui o amor à Deus pelo amor à Humanidade, que é o ser que transcende a todos os indivíduos. Esta humanidade é composta por todos os humanos vivos, mortos e não nascidos. A humanidade deve ser venerada como os antigos deuses pagãos. Na verdade, Comte buscou através de sua filosofia positiva propor uma ideia de mudança para a sociedade visando uma nova humanidade.

A sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem. Para isso, era preciso fornecer às pessoas novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo.

O sistema de Comte se estrutura em torno de três temas: uma filosofia da história, uma fundamentação e classificação das ciências baseadas na filosofia positiva e em uma sociologia. Compreende que a cada formação cultural corresponde um tipo de conhecimento (teológico, metafísico, científico), e toda forma de governo (totalitário, aristocrático, democrático) tem relação com esse conhecimento, que, por sua vez, estabelece uma determinada civilização (arte, literatura, indústria).

Esse mesmo movimento ocorre no pensamento de Marx, porém ao contrário. Comte promulga uma ordem mais clara: primeiro vêm as ideias e elas promovem uma coesão social e cultural nas sociedades. Não há como negar que a história é a história das ideias.

O pensamento de Comte é conhecido através da Lei dos 3 estágios, um resumo simples da evolução das espécies: cada uma de nossas principais concepções e cada ramo de nossos conhecimentos passam, necessariamente, por 3 estágios teóricos diferentes: Teológico, Metafísico, Científico (Positivo). No primeiro estágio, o teológico, os homens explicam tudo através de divindades. Não é uma concepção estática, pois vai desde o fetichismo até o monoteísmo. Nessa fase sempre se recorre às explicações fantásticas, porém sua natural evolução é a chegada ao segundo estágio, o metafísico. Nesse estágio as noções abstratas substituem os deuses, e as explicações metafísicas fundamentam e movimentam o pensamento. O esgotamento metafísico leva ao terceiro estágio, o positivo ou científico. Este estágio é caracterizado pelo desprezo às divindades e pela tentativa de superação das essências abstratas. O que tem relevância é o processo como as coisas se dão no mundo. A empiria adquire fecundidade no desenvolvimento científico.

No estágio teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo.

No estágio metafísico, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente.

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir (COMTE, 1991, p. 4).



No estágio teológico, os fenômenos são vistos como produtos da ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos; no estágio metafísico, são explicados em função de essências, ideias ou forças abstratas; mas é somente no estágio positivo que o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter conhecimentos absolutos, renuncia a perguntar-se qual é a sua origem, qual é o destino do universo e quais as causas íntimas dos fenômenos para procurar somente descobrir, com o uso bem combinado do raciocínio e da observação, as suas leis efetivas, isto é, as suas relações invariáveis de sucessão e semelhança (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 299).

Segundo Comte, nós estamos no estágio positivo da história humana, porém é preciso ainda aplicar seu método aos fenômenos sociais, para que a sociedade que se encontra em crise transporte-se para uma “ordem social”. No entanto, para que isso ocorra é preciso submeter a sociedade a uma rigorosa pesquisa científica. Ela precisa de uma sociologia científica capaz de cessar o estado de crise em que as sociedades mais civilizadas se encontram. Essa percepção de Comte o levou a ser reconhecido como precursor da Sociologia como a conhecemos hoje.

Na mesma linha de pensamento Descartes e Bacon, Comte busca na ciência uma metodologia capaz de dominar a natureza. No entanto, não é da opinião que a ciência está voltada para os problemas práticos. Ele é categórico em afirmar a natureza teórica dos conhecimentos científicos, que são diferentes dos conhecimentos técnicos práticos. Não é um empirista clássico, que cuida apenas dos dados concretos e exclui as teorias. Mantém a integridade da ciência quando afirma que a verdadeira ciência consiste de leis e não de fatos, mas crê que esses fatos são indispensáveis para o estabelecimento de teorias.

**“O conhecimento é feito de leis provadas com base em fatos. Desse modo é preciso encontrar as leis da sociedade se quisermos resolver suas crises”.**

Essa perspectiva comtiana é levada à concepção de uma sociologia como física social que se apresenta da seguinte forma:

Através do raciocínio e da observação, é possível estabelecer as leis dos fenômenos sociais, como a física pode estabelecer as leis que guiam os fenômenos físicos. Comte divide a física social em estática social e dinâmica social. A estática social estuda as condições de existência comuns a todas as sociedades em todos os tempos. Tais condições são a sociabilidade fundamental do homem, o núcleo familiar e a divisão do trabalho, que se concilia com a cooperação dos esforços”. A lei fundamental da estática fundamental compreende que os diversos âmbitos da vida estão intrinsecamente ligados, sejam eles o político, o econômico ou o cultural. “Por seu turno, a dinâmica social consiste no estudo das leis de desenvolvimento da sociedade. Sua lei fundamental é a dos três estágios. Também o progresso social segue essa lei. Ao estágio teológico, corresponde a supremacia do poder militar (caso do feudalismo); ao estágio metafísico, corresponde a revolução (que começa com a Reforma Protestante e termina com a Revolução Francesa); ao estágio positivo, corresponde a sociedade industrial (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 301).

Comte teve que enfrentar críticas ao seu pensamento, no entanto elas não diminuíram sua ampla divulgação e influência em todas as esferas, sejam políticas, econômicas ou culturais. Porém, sua religião da humanidade foi cada vez menos considerada no conjunto do pensamento positivo. Algumas partes de seu pensamento mantêm sua influência até hoje: a ciência para o progresso da humanidade; crítica ao pensamento metafísico não provado; ideia da sociologia como ciência autônoma; a importância da tradição; o reconhecimento da historicidade dos fatos humanos e da própria ciência; a unicidade do método científico e seu valor cognoscitivo.

O positivismo teve sua influência na França com Émile Litté (1801 - 1881) e Pierre Laffite (1823 - 1903), porém foram Ernest Renan (1823 - 1892) e Hyppolite Taine (1828 - 1893) os criadores de um clima positivista na França. Ambos mantêm uma perspectiva de que somente a ciência é capaz de dar à humanidade o que ela mais necessita para evoluir: símbolo e lei. Buscam estabelecer o pensamento através de um mecanismo de leis naturais que regulam a vida e tudo o que circunda a humanidade.

É desse pensamento que surge o método experimental, que será usado na medicina, na psicologia e na educação. Foi elaborado por Claude Bernard (1813 - 1878).

O método experimental é a imposição de uma disciplina à fantasia, disciplina voltada para a eliminação daquelas hipóteses (ou mundos possíveis) incapazes de descrever, explicar ou prever algum pedaço ou aspecto do mundo real. Viu-se que a fantasia não bastava para compreender o mundo, então procurou-se discipliná-la. E a ciência e o progresso são o fruto desse disciplinamento (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 307).

A repercussão do pensamento de Comte no mundo provocou o desenvolvimento de pensamentos igualmente importantes para a história do pensamento. Na Inglaterra, proporciona o surgimento do utilitarismo.

Os representantes mais importantes do utilitarismo são Jeremiah Bentham, James Mill, e seu filho John Stuart Mill. Escreve Bertrand Russell: “Bentham, e sua escola derivaram sua filosofia, em todas as suas linhas principais, de Locke, Hartley e Helvetius: sua importância não é tanto filosófica, e sim muito mais política, como chefes do radicalismo inglês e como homens, sem querê-lo, prepararam o caminho para as doutrinas socialistas (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 310).

### 4.3 UTILITARISMO

Essa corrente filosófica nasce na Inglaterra a partir do positivismo e do iluminismo. Temos em **Jeremiah Bentham** (1748 - 1832) o precursor do utilitarismo, que tem como princípio fundamental: a *máxima felicidade possível para o maior número possível de pessoas*.

A empiria presente no pensamento inglês desde Locke e Hume junta-se a influentes pensamentos do século XIX como o positivismo, e promove a associação entre as ideias e a linguagem, bem como das ideias entre si. Bentham busca introduzir empiricamente a moralidade e, a partir dela, a política e o direito, analisando o que mais interessa ao homem: **fugir da dor e gozar do máximo prazer**.

Ao estabelecer os princípios de utilidade, faz com que se estabeleçam também as formas de ação aprovadas e desaprovadas, de acordo com a maior felicidade ou maior interesse. Por isso, sua moralidade é conhecida como *Deontologia* ou *Ciência da Moralidade*.

A moralidade será deontologia (estudo do conveniente). Como no caso do princípio de utilidade, Bentham dá uma versão vulgarizada do princípio metafísico de que o bem é o fim da atividade humana. Defende as virtudes, porém só as “convenientes”. “A virtude não é outra coisa que o sacrifício de uma satisfação menor atual, que se oferece em forma de tentação, a uma satisfação maior, porém mais distante que de fato constitui uma recompensa”. Essa virtude se apoia no egoísmo calculador (ou, se quisermos ‘calculista’): “O amor de si mesmo serve de base à benevolência universal, e isso prova a união íntima que existe entre o interesse do indivíduo e do gênero humano” (PÉREZ, 1988, p. 215).

**James Mill** (1773 - 1836) foi outra personalidade muito atuante politicamente na Inglaterra e difundiu o liberalismo como pensamento político mais apropriado àqueles tempos. Sua habilidade não permitiu que o positivismo assumisse características de concepção autoritária na Inglaterra. Buscou estruturar uma teoria da mente, baseada na ciência do espírito, que tal como a ciência da natureza deveria ter fundamento sólido nos fatos. Essa marca empirista no pensamento inglês também levou seu filho a estruturar um pensamento forte.

**John Stuart Mill** (1806 - 1873) escreve em sua Autobiografia:

Meu pai foi o primeiro inglês de grande valor que compreendeu perfeitamente e adotou em seu conjunto as concepções gerais de Bentham sobre a ética, o Estado e a legislação (...) Em sua concepção de vida, estavam presentes características estoicas, epicuristas e cínicas, não no sentido moderno da palavra, mas no sentido antigo. Nas suas qualidades pessoais, predominava o estoicismo. O seu modelo moral era epicúreo, tanto pelo utilitarismo como por ter adotado como critério exclusivo do justo e do injusto a tendência das ações a produzirem prazer ou dor (...) Ele considerava a vida humana um tanto pobre, uma vez passados o frescor da juventude e a curiosidade insatisfeita (...). Na escala de valores, punha em posição muito elevada o prazer suscitado pelos sentimentos de benevolência (...). Nunca modificou seu juízo sobre a superioridade dos prazeres espirituais em relação a todos os outros, até considerando-os só prazeres, isto é, independentemente de suas outras vantagens (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 315-316).

John Stuart Mill foi um homem de grande talento, mas desperdiçado pela falta de densidade filosófica do utilitarismo. A influência de seu pai é notável e a proximidade com o pensamento de Bentham de “reformador do mundo” e com David Ricardo, também marcam sua trajetória, porém ele não acrescenta nada de novo ao que já se conhece do nominalismo e do empirismo.

Buscou rever várias concepções do utilitarismo, como podemos perceber nesta questão:

Supõe que todos os seus objetivos de tua vida se realizassem e todas as mudanças das instituições e opiniões a que aspiras pudessem ser efetuadas precisamente nesse instante: seria isso grande alegria e felicidade para ti? E a voz irreprímível da minha consciência respondeu inequivocadamente: Não! Nesse momento, senti faltar-me o coração. Todo o fundamento sobre o qual construíra minha vida ruía pó terra agora ( REALI; ANTISIERI, 1990, p. 317).

Seu pensamento constituiu etapa fundamental para a história da lógica. Ao buscar referendar o valor do silogismo. Toda afirmação silogística deriva da experiência e é estéril, pois não aumenta o nosso conhecimento.

Mas a experiência só nos faz observar casos particulares. Por isso, a tese fundamental de Mill é a de que toda inferência é de “particular a particular”, enquanto a única justificação de “isso será” é o “isso foi”. E a proposição “geral” é o expediente para conservar na memória muitos fatos particulares. Para Mill, todos os nossos conhecimentos e todas as verdades são de natureza empírica, inclusive as proposições das ciências dedutivas como a geometria. Com efeito, “visto que, nem na natureza nem na mente humana existem objetos exatamente correspondentes às definições da geometria (..) nada mais resta senão considerar a geometria daquelas figuras que existem”. As proposições da geometria também são verdades experimentais, generalizações da observação. Mas em geral, “as ciências dedutivas ou demonstrativas, sem exceção, são todas ciências dedutivas e sua evidência é a da experiências” (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 320).



A importância de John Stuart Mill para a educação se estabelece nessa problemática dos processos indutivos e dedutivos do conhecimento, pois muitas das pesquisas em educação utilizam esse método lógico para referendar teorias que são retiradas da experiência, tornando-as gerais.

Se é verdade que todo o nosso conhecimento se obtém através da observação e da experiência e se é verdade que a experiência e a observação sobre as quais devemos nos basear nos oferecem sempre um número limitado de casos, então como poderemos legitimamente formular proposições gerais como “todos os homens são mortais” ou as leis universais da ciência? Como podemos dizer que a partir da experiência de que Paulo, José e Maria morreram afirmarmos que “todos os homens são mortais”? Questões como essas podem parecer dificultar todo a concepção de conhecimento.

Diz Mill no livro III da *Lógica*: “A indução é a operação da mente pela qual inferimos que aquilo que sabemos verdadeiro em um ou mais casos isolados será verdadeiro em todos os casos que se assemelhem aos primeiros por determinados aspectos. Por outros termos, a indução é o processo pelo qual concluímos que aquilo que é verdadeiro sobre certos indivíduos de uma classe também é verdadeiro para toda a classe ou que aquilo que é verdadeiro em certos momentos será verdadeiro em circunstâncias semelhantes em todos os momentos”. A indução, pode ser definida sumariamente “como a generalização da experiência. Ela consiste em inferir, a partir de alguns casos isolados em que se observa que o fenômeno se verifica, que ele se verifica também em todos os casos de certa classe, ou seja, em todos os que se assemelham aos anteriores naquelas que consideremos as circunstâncias essenciais (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 320).

### **Autonomia do indivíduo e a liberdade da natureza humana.**

Em sua obra *Ensaio sobre a Liberdade*, Mill defende a autonomia do indivíduo. O centro desse trabalho busca reafirmar a importância, para o homem e para a sociedade, da diversidade de características e da completa liberdade da natureza humana para expandir-se em qualquer direção, seja ela qual for. Os contrastes são permitidos e desejáveis, assim como o inesperado e o criativo. Para ele, não basta que a liberdade seja protegida do despotismo do governo, mas também da tirania da opinião e do sentimento predominante, contra a tendência da sociedade de impor regras de conduta e costumes, ideias e pensamentos. Deve haver limites para a interferência legítima da opinião coletiva na independência individual. Mill também é um teórico do liberalismo político e econômico, mesmo não sacrificando a igualdade (mantém algumas palavras favoráveis ao socialismo), nem a liberdade, porém entre ambas deve prevalecer a liberdade.

A liberdade de pensar, opinar, agir, escrever, fazer, etc.  
é individual e não tem outro limite senão a liberdade  
do outro. Não será possível, segundo ele, uma sociedade  
livre se essas liberdades não forem respeitadas.

Ele mantém sua tendência relativista, porém sempre prefere que os homens tenham bom senso e aspirem aos prazeres nobres.

#### 4.4 PRAGMATISMO

A corrente filosófica pragmatista se origina nos Estados Unidos no final do século XIX, mas vive seu ponto culminante nos primeiros 20 anos do século XX. Sociologicamente podemos dizer que o pragmatismo representa a filosofia de uma nação voltada com confiança para o futuro. Na verdade, o pragmatismo é a forma que o empirismo tradicional adquiriu nos Estados Unidos, porém com a diferença de que a experiência é a abertura para o futuro, é previsão, é norma de ação, e não apenas considerar válido o conhecimento baseado na experiência e a ela redutível, como concebem Bacon, Locke, Berkeley e Hume.

O pragmatismo foi uma corrente muito variada, pois já em 1908 Arthur O. Lovejoy classificava treze tipos diversos de pragmatismo. A gama de significados do pragmatismo se estende do lógico de Peirce e Vailati até as formas de voluntarismo e de vitalismo irracionistas e incontroláveis.

O pensamento de **Charles Sanders Peirce** (1839 - 1914) se torna importante para as concepções educativas porque é central na apreensão de **como nós conhecemos as coisas**.

Em sua obra *Como tornar claras nossas ideias* (1878), afirma que, ao considerarmos os efeitos de importância prática através da verossimilhança com o objeto por nós concebido, temos apenas a concepção desses efeitos e isso é tudo o que sabemos do objeto. Essa concepção está interessada na doutrina da significação e é através da lógica matemática que adquire importância fundamental para o pensamento do século XX. Nosso conhecimento emerge de uma fixação de crenças, que podem ser reduzidas a quatro métodos: método da tenacidade; método da autoridade; método a priori e método científico.

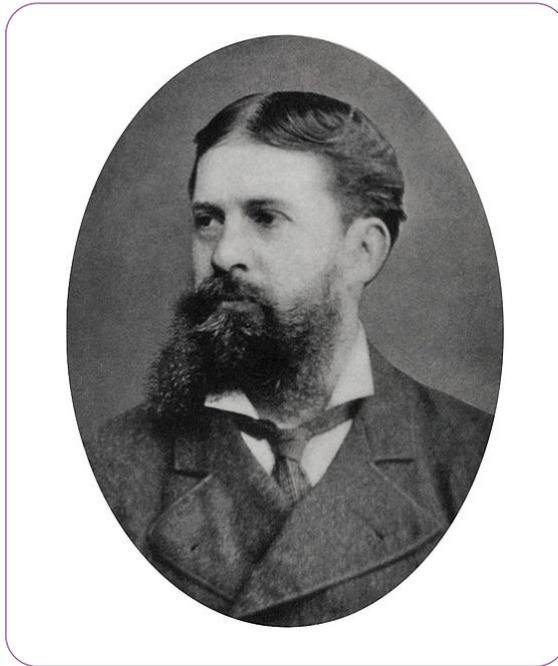


FIGURA 6 - CHARLES S PEIRCE

FONTE: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles\\_Sanders\\_Peirce\\_theb3558.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charles_Sanders_Peirce_theb3558.jpg)

1) O método da tenacidade é uma forma de comportamento do avestruz, que esconde a cabeça quando o perigo se aproxima. Esse é o caminho de quem está seguro apenas na aparência e em seu interior está extremamente inseguro. Essa insegurança emerge quando é confrontado com outras crenças, tomadas igualmente como boas. Segundo Peirce, o impulso social é contra esse método.

2) O método da autoridade consiste na utilização da ignorância, do terror e da inquisição para alcançar a concordância de quem pensa de forma diversa ou que não pensa da mesma forma que o grupo ao qual pertence. Esse método tem “incomensurável superioridade mental e moral sobre o da tenacidade”. Na história do pensamento esse método tem apresentado enorme sucesso, pois é o método das crenças organizadas.

3) O método *a priori* é aquele que concebe que suas próprias proposições fundamentais estão de acordo com a razão. Mas Peirce alerta que a razão de um filósofo não é a razão de outro, como a metafísica demonstra. O método apriorístico leva ao insucesso, pois se baseia também como autoridade.

4) O método científico é superior aos três primeiros, que inevitavelmente levam ao insucesso e não se sustentam. Para estabelecermos a validade de nossas crenças, ele é o único correto.

Na ciência temos 3 formas de raciocínio: dedução, indução e o que Peirce chama de abdução.

A dedução é o raciocínio que não pode levar de premissas verdadeiras conclusões falsas. A indução é a argumentação que a partir do conhecimento de que certos membros de uma classe, escolhidos ao acaso possuem certas propriedades, conclui que todos os membros da mesma classe igualmente as terão. A indução diz, Peirce, move-se na linha de fatos homogêneos: classifica e não explica. O salto da linha dos fatos para a das suas razões, ao contrário, temos o tipo de pensamento que Peirce chama de abdução, cujo esquema é o seguinte:

1. Observa-se C, um fato surpreendente.
2. Mas, se A fosse verdadeiro, então C seria natural.
3. Portanto, há razões para se suspeitar que A seja verdadeiro.

Esse tipo de argumentação nos diz que, para encontrar a explicação de fato problemático, devemos inventar uma hipótese ou conjectura, da qual se deduza conseqüências, que por seu turno, possam ser verificadas indutivamente, isto é, experimentalmente. Esse é o modo pelo qual a abdução mostra-se intimamente ligada a indução e a dedução (REALI; ANTISIERI, 1990, p. 487).

Por esse mesmo raciocínio, podemos notar que as crenças científicas se mostram sempre falíveis, pois as experiências podem desmentir as conseqüências das conjecturas. Nesse sentido, as hipóteses estarão sempre postas à prova nas experiências e nas conclusões. Tal método científico é muito significativo para a pesquisa em educação, pois esta se utiliza frequentemente de tais métodos para comprovar as teorias educativas.

**William James** (1842 - 1910) foi o mais famoso filósofo pragmatista. Seu pensamento também está longe do relativismo vulgar e materialista. É ele que dá o tom do pragmatismo, e é categórico: **Ele é apenas um Método**. Como diz o próprio William James, o pragmatismo representa uma atitude inteiramente familiar em filosofia, atitude empirista, mas a representa de forma mais radical e menos criticável do que no passado.

O pragmatismo volta firmemente as costas, uma vez por todas, o grande número de posições caras aos filósofos de profissão. Ele foge da abstração, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios fixos, dos sistemas fechados, dos falsos absolutos. Ele se volta para o concreto e adequado, para os fatos, para a ação e para a força, o que significa fazer prevalecer a atitude empirista sobre a atitude racionalista, a liberdade e a possibilidade sobre o dogma, sobre o artifício e sobre a pretensão da verdade definitiva. O pragmatismo também não toma posição por nenhum resultado particular.

James qualificou seu sistema de “empirismo radical” e, nesse sentido, radicalmente oposto a toda a metafísica. Naturalmente, James engata aqui com a constante da cultura anglo-saxônica, que é a veia nominalista, empirista e positivista. O pragmatismo para James é um método de pensar que vai contra qualquer intelectualismo e qualquer racionalismo. Não há verdade objetiva. É verdade que satisfaz alguma necessidade, algum desejo, algum objetivo, alguma orientação na vida. Nesse sentido, a verdade não é mais que um critério que se justifica por uma ação “valiosa” à qual dá lugar (PEREZ, 1988, p. 255).

### **A Vida Humana é uma supercrença.**

James é partidário de uma tolerância total em matéria religiosa, pois considera necessária à vida humana essa supercrença. Não descarta a possibilidade da experiência religiosa ser individual ou coletiva, pois elas têm conteúdo positivo comum que não podemos pôr em dúvida.

### **O “Deus” de James não é uma fé no sobrenatural ou o da fé cristã. Caracteriza-se pela construção da consciência humana, ou melhor, é a forma dessa consciência.**

Em sua obra *Princípios da Psicologia*, afirma que a essência da vida mental e a essência da vida corporal são idênticas: ambas buscam a adaptação das relações internas às externas. Isso abre caminho para concepções mais férteis que as da psicologia racional, que considera a alma algo separado e somente sua natureza deveria ter prioridade. A psicologia de James abre caminho também para compreendermos que as mentes vivem em ambientes que agem sobre elas e sobre os quais elas reagem. Na verdade, James põe a mente no concreto de suas relações como forma de compreendê-la mais verdadeiramente.

O ponto alto da evolução pragmatista na educação se dá com **John Dewey** (1859-1952), que foi um dos grandes filósofos da pedagogia do séc. XX. Alguns

classificam a filosofia de Dewey como **Naturalismo Humanista**, pois se desenvolve na tradição empirista, porém está centrada nas questões e concepções do pragmatismo, da democracia e do liberalismo educacional. No entanto, o próprio Dewey denominou seu trabalho como **Instrumentalismo**.

Sua concepção de experiência se distancia da clássica (reduzida a estados de consciência claros e distintos) e assume uma postura de que toda experiência não é consciência e sim história. Seus objetos são realidades naturais e ativas, capazes de transformar o mundo com sua ação. Toda experiência é história, que se volta para o futuro. A filosofia tem a função de desconstruir analiticamente e construir sinteticamente a experiência e valorá-las a partir de si mesmas.

Conhecer é fazer, ou melhor, conhecer é um instrumento para modificar a realidade. O critério de verdade, como em James, é o êxito prático. E o êxito se mede pela transformação do natural confuso, precário, ameaçador - em algo organizado, unificado. O homem utiliza o pensamento como um instrumento para resolver um problema (PEREZ, 1988, p. 256).

Agir é o objetivo do homem e de toda educação.

Dewey propõe ideias de uma escola ativa, participativa e formadora de pessoas que tem na ação seu principal objetivo. Busca desenvolver uma ética histórica e social, através de uma teoria da investigação dos valores que coloca a descoberto a interrelação entre os fenômenos, explicitada no conceito de interação entre os indivíduos e seu meio ambiente.

Segundo Perez, é possível observar alguns traços comuns entre Dewey e Marx através de pressupostos semelhantes: a unidade do homem com a natureza, a ideia de uma transformação incessante do natural por obra do homem, o materialismo de fundo. Mas para Dewey essa transformação é resultado da soma de ações de indivíduos, em um sistema político liberal e democrático, onde prepondera a tolerância. Nesse sentido, diz Perez, a filosofia de Dewey é raquítica e distante da globalidade marxista, herdada de Hegel. Porém, o próprio Dewey não aceitava a submissão ao pensamento marxista, pois ao emancipar-se da teologia ortodoxa tradicional não pretendia adotar outra teologia totalitária para dominar sua vida.

## 4.5 MATERIALISMO

A esquerda hegeliana produziu uma gama variada de pensadores, mas que tinham em comum uma tentativa de desconstrução religiosa, especialmente através de críticas ao cristianismo. O grupo de pensadores é variado, desde Bruno Bauer (1809 - 1882) e Edgard Bauer (1821 - 1866), que apresentam um ateísmo idealista, até David Strauss (1808 - 1874) e Max Stirner (1806 - 1856), que confirmavam não mais poderem ser cristãos, tampouco ateístas idealistas. O traslado ao homem de tudo o que era, até então, divino, marca frequentemente esse grupo de pensadores. Porém, foi Ludwig Feuerbach (1804 - 1872) quem influenciou radicalmente o grupo. “Todos nos tornamos feuerbachianos”, dizia Engels. Sua ideia principal é a de que por trás de toda teologia não há nada além de antropologia. Ao espírito hegeliano transcende a ideia de humanidade.

Sendo assim podemos conferir algumas impressões preliminares:

1. Nega-se qualquer princípio eterno do *devir*: ele é eminentemente devir humano.
2. “A alienação do homem desaparecerá progressivamente mediante uma operação mental, ou seja, mediante a correção, no interior de nossa consciência, do erro da alienação”. Surge um discurso que busca desalienar através de regras para “ler” a realidade.
3. O materialismo histórico consiste na tese de que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, seu ser social que determina sua consciência. Isso leva a especificar a relação existente entre estrutura econômica e superestrutura ideológica.
4. O conteúdo imediato da consciência é a constatação, observação empírica e manifestação, e não a construção abstrata e especulativa. Os dados de fato, empiricamente observáveis, são os indivíduos humanos.
5. A dialética é revolucionária por essência, porque, em cada estado das coisas existentes, vê também sua negação. Cada configuração da realidade é algo em devir e transitório, um resultado formado necessariamente no fluir do movimento dialético.
6. A História começa com a luta de classes.

A partir desse grupo formado através da esquerda hegeliana surgem **Karl Marx** (1818 - 1883) e **Friedrich Engels** (1820 - 1895), que até hoje inspiram o pensamento filosófico, político, econômico e social, principalmente depois da Revolução soviética de 1917.

Porém o contexto do século XIX em que suas ideias se desenvolvem, mantém-se como o cenário essencial para compreender o seu pensamento. As mesmas perspectivas e busca por resultados levaram Marx e Engels a um trabalho comum, principalmente diante do enfrentamento a Bruno Bauer e seus irmãos Edgard e Egbert, editores da Gazeta Geral Literária e que apresentava as vantagens de uma política liberal.

Marx e Engels redigiram a *Ideologia Alemã*, obra que é caracterizada por um balanço de suas próprias ideias e consciências filosóficas, rompendo definitivamente com Feuerbach. As ideias apresentadas ali irão influenciar muito o desenvolvimento das ideias marxistas ou materialistas. Uma crítica importante a Feuerbach:

Tomar a essência genérica do Homem como ponto de partida da História não é aceitar uma concepção muito particular do homem isolado, tal como vê o pensamento burguês? Essa essência genérica não se resolve no conjunto das relações sociais em que cada pessoa se insere? Se, além do mais, essas relações são mediadas pelas relações que o homem mantém com a natureza, posta assim basicamente como o lugar da prática humana, que sentido pode ter uma essência genérica do homem que não esteja vinculada ao produto de seu próprio trabalho? (MARX, 1991, p. XIII).

Essas questões levam Marx e Engels a questionar Feuerbach e sua concepção especulativa sobre a natureza do homem desligada da política e da história e, principalmente, do desenvolvimento de si próprio desvinculado das condições reais de sua existência.

Resumir o marxismo é ter que se referir a muitos âmbitos ao mesmo tempo, seja o filosófico, o econômico, o sociológico e o político. Sob o ponto de vista do conhecimento filosófico, desenvolve críticas a Descartes que, com a relação a separação entre a *res cogitans* e a *res extensa*, dá início à ruína da metafísica. Essa linha de pensamento é retomada pelo empirismo e pelo materialismo. A *res cogitans* segue sua própria peripécia racionalista e a crítica que Marx faz ao idealismo revela seu ateísmo oculto. Ele aceita o método dialético de Hegel (a força do negativo, o poder da contradição), porém aplica a única realidade que admite: a matéria. Com isso, quer fazer um materialismo não vulgar, mas histórico.

Esse materialismo inclui uma concepção de homem que é uma concepção histórica e uma história das relações homem matéria (economia). Por isso, a síntese quer terminar com todas as falsas dualidades: matéria espírito; necessidade liberdade; indivíduo sociedade; sociedade Estado. Sua pretensão não é apenas tornar o materialismo histórico mais uma filosofia, mas uma que modifique a realidade, uma filosofia da práxis. Podemos dizer que o marxismo é um monismo da matéria.

### **A filosofia de Marx é totalitária, pois pretende dar conta do passado, presente e futuro.**

A história começa com o trabalho do homem, que é o intercâmbio homem natureza. No trabalho, o homem cria a si mesmo criando coisas. Marx foi um grande filósofo da economia e da sociedade, pois sua obra aprofunda as análises a respeito das relações do homem com os âmbitos da matéria.

Para se entender o que é o homem não se deve partir daquilo que o homem foi pouco a pouco pensando de si mesmo, mas sim da atividade prática do homem empiricamente observável. Pois, assim como é diferente aquilo que se é daquilo que se diz ou faz, o mesmo ocorre com a sociedade, que é diferente da imagem que desenvolve de si mesma.

Se é um fato empírico que os indivíduos singulares sempre estiveram submetidos a um poder (Deus) ao longo da história, a libertação desse estranho poder não pode ser obtida limitando-se a dismantelar a superestrutura ideológica tradicional, mas antes destruindo a base que a sustenta, a economia. Essa destruição é a atividade revolucionária, a atividade prático-crítica que pode estruturar uma nova ordem social.

Assim, a tarefa primeira consiste em descobrir a contradição da estrutura econômica (da base mundana ou real) que tornou possível a alienação religiosa. Após resolver essa contradição, nada poderá manter-se como uma simples operação teórica, ela deve ter um caráter prático, isto é, deverá transformar a base econômica da sociedade dominada por essa contradição. Essa transformação, resolução prática da contradição, consiste na Revolução.

Assim como, para Hegel, o desenvolvimento da história não é resultado de projetos individuais que o homem tem como tarefa realizar, também para Marx o “comunismo” não é um ideal que o homem deva transformar em realidade: “Chamamos comunismo ao movimento real que abole o presente estado das coisas”. O movimento real que resolve a contradição fundamental da sociedade burguesa. Esse movimento real é a dialética.

**O movimento dialético originário não é o  
movimento lógico da ideia, como mostrava Hegel,  
mas sim o desenvolvimento efetivo da realidade empírica.**

E é dessa forma que Marx usa o pensamento de Hegel de forma inteiramente nova, não mais apenas para criticar a alienação religiosa como queriam os hegelianos da esquerda, mas também para criticar a alienação do próprio homem em relação a si mesmo, ou seja, com seu modo de viver. Essa análise está descrita na sua obra de referência, dedicada ao estudo das relações que subsistem na sociedade burguesa entre as forças produtivas e as relações de produção: *O Capital*.

O pensamento de Marx influenciou toda a gama de relações da sociedade no século XX, que abarca o pensamento sociológico, o econômico, o político e o educacional. Seus herdeiros são muitos, porém não podemos deixar de mostrar como a Escola de Frankfurt surgiu como um expoente dessa influência.

A **Escola de Frankfurt** teve sua origem no início da década de 1920/30, no Instituto de Pesquisa Social, fundado pelo progressista Félix Klein. Muitos diretores passaram pelo Instituto, mas é com **Max Horkheimer** (1895 - 1973), em 1931, que a Escola adquire importância e passa para a história como aquela que tem como princípio a *Teoria Crítica da Sociedade*. Essa escola foi o berço do marxismo no século XX. Em 1932, Horkheimer criou a *Revista de Pesquisa Social*, que pretendia retomar e desenvolver a teoria do antigo *Arquivo de história do socialismo e do movimento operário*, antiga publicação da escola, porém agora com um posicionamento socialista e materialista, cuja tônica dirigia-se à totalidade e para a dialética. A pesquisa social é a “Teoria da Sociedade como um todo”, não é apenas uma pesquisa que se preocupa com as investigações setoriais e especializadas, mas tende a examinar as relações que ligam reciprocamente os âmbitos econômicos com os históricos, bem como os psicológicos e culturais, a partir de uma visão global e crítica da sociedade contemporânea. É aí que se concretizam os laços entre hegelianismo, marxismo e freudismo que caracterizam a Escola de Frankfurt. Apesar de muitos pensadores da escola variarem em seus estudos, a Teoria Crítica da Sociedade sempre se mantém

como fundamento.

As teorias da Escola, para serem melhor compreendidas, devem estar enquadradas no período histórico em que se iniciam: Horkheimer vive na época do nazismo na Alemanha, instalado em 1933, foi vítima deste, precisando exilar-se. Estavam no período pós-guerra que também levantou o nazismo, o fascismo e o stalinismo. Logo após surge a Segunda Guerra Mundial, que trouxe consigo o desenvolvimento da sociedade tecnológica avançada. As mais importantes questões políticas encontram-se nas reflexões da Escola de Frankfurt, como também os problemas teóricos sobre os quais se debruçaram o marxismo ocidental (Lukács), que contrastava com pensadores como Dilthey (1833 - 1911), Weber e Husserl.

No centro das reflexões da Escola se encontravam questões políticas (fascismo, nazismo, stalinismo), filosóficas (práxis-filosófica), artísticas (vanguarda), tecnológicas, psicanalíticas e (teoria freudiana) e o problema do indivíduo na sociedade moderna. O grupo era eclético, formado pelos economistas Pollock e Grossmann, pelo sociólogo Karl-August Wittfogel, pelo historiador Franz Bordenau e pelo filósofo Max Horkheimer. Depois uniram-se a eles Adorno (1903 - 1969), Marcuse (1898 - 1979), Walter Benjamin e o psicanalista Erich Fromm (1900 -1980). Essa Escola era sediada em Frankfurt até a instalação do nazismo. Depois o grupo emigrou para Genebra, Paris e, por fim, Nova Iorque. Quando o Instituto de Pesquisa Social voltou para Frankfurt, em 1950, surgiu um novo expoente desse pensamento: Jürgen Habermas (1929).



saiba  
mais

SUGESTÃO DE PESQUISA: Desenvolva uma pesquisa sobre a colaboração de Jüger Habermas para a educação contemporânea tendo como perspectiva a importância de suas reflexões sobre a ética da ação comunicativa. Consulte: <http://pt.wikipedia.org>

## 4.6 FENOMENOLOGIA

**Edmund Husserl** (1859 - 1938) é considerado por grande parte dos historiadores e comentadores de filosofia como o pai da fenomenologia. Dessa forma, apresentamos sua filosofia como origem de todo pensamento fenomenológico: primeiro devido a sua originalidade em lançar um novo olhar à realidade baseado na matemática, depois por ser o expoente de uma corrente filosófica que influenciou sobremaneira a psicologia.

**O termo fenomenologia não é novo. Sua origem está no grego antigo, cujo significado remete “àquilo que aparece”.**

A fenomenologia considera como objeto tudo aquilo que aparece, que surge na consciência. Em outros termos, tudo aquilo que pode ser considerado como dado da consciência. De um modo geral, podemos dizer que a fenomenologia surge como uma crítica ao positivismo, ou melhor, como uma crítica ao dogmatismo positivista na concepção do conhecimento. É, também, uma crítica à confiança de tipo religiosa que os positivistas nutriam pela ciência.

Por se tratar de uma crítica ao positivismo, a fenomenologia se apresenta também como pensamento desconfiado em relação a todo **apriorismo** idealista. Dessa forma, a preocupação da fenomenologia é a de construir uma filosofia que esteja ou possa ser ligada a “dados imediatos” e inegáveis, com base nos quais irá erguer suas teorias.

**A fenomenologia busca fundamentar o conhecimento nas coisas manifestas, nos fenômenos.**

Tem a necessidade de encontrar fenômenos (coisas dadas) que são tão evidentes que não podem ser negados. Para isso, é necessário suspender o juízo sobre tudo aquilo que não é **apodídico**, nem incontroverso, até se conseguir encontrar aqueles “dados” que resistam aos reiterados assaltos da **epoché**. Esse termo, que Husserl vai buscar também no grego, significa quando colocamos entre parênteses as nossas percepções filosóficas, os resultados das ciências e as convicções embasadas na atitude natural que nos impõe a crença na existência de um mundo de coisas. A *epoché* é uma suspensão do juízo sobre o objeto e as coisas do mundo. Através do princípio da *epoché*, também chamado de “redução fenomenológica”, Husserl procura fundamentar a fenomenologia como ciência rigorosa, como ciência voltada para as coisas, como ciência que está direcionada para ver como realmente são as coisas.

Procure em dicionário filosófico a significação dos termos em negrito: **apriorismo**, **apodídico** e **epoché**.

Muito embora a *epoché* possua alguma analogia com a dúvida cética e com a dúvida metódica de Descartes, fazer *epoché*, no sentido que Husserl dá ao termo, não significa propriamente duvidar.

**Fazer *epoché* significa muito mais suspender o juízo sobre tudo aquilo que nos dizem as doutrinas filosóficas, sobre o que dizem as ciências, sobre aquilo que cada um de nós afirma e pressupõe na vida cotidiana, isto é, sobre as crenças que adquirimos a partir das atitudes naturais.**

A partir da minha persuasão de que o mundo existe, eu não devo deduzir, por exemplo, uma proposição filosófica, uma vez que a existência do mundo, fora das circunstâncias que a percebe, não é de modo algum indubitável. Nem as doutrinas filosóficas, nem os resultados das ciências, nem as crenças da atitude natural, podem constituir pontos de partida indubitáveis, que são precisamente aquilo de que necessita a filosofia concebida como ciência rigorosa. Todas essas crenças devem ser postas entre parênteses, ou seja, devem ser colocadas frente à atitude própria da *epoché*.

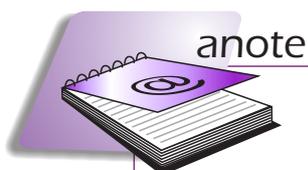
### *Cogito Cogitata - Cogitatum*

Conforme Husserl, a consciência ou subjetividade é algo que pode, por si própria, resistir aos ataques da *epoché*. Aquilo cuja existência é absolutamente evidente é chamado por Husserl de *cogito*. Por sua vez, a consciência à qual se manifesta tudo aquilo que aparece é a *cogitata*. Se para Descartes tínhamos *cogito ergo sum* (penso logo existo), Husserl afirma *ergo cogito cogitatum* (penso o pensado). Com isso Husserl nos mostra que precisamos considerar sempre o pensado, ou seja, aquilo que se dá enquanto puro fenômeno, puro aparecer.

**Assim, a consciência é o resíduo fenomenológico que resiste aos continuados assaltos da *epoché*. Mas, a consciência não é apenas a realidade mais evidente. É também realidade absoluta, isto é, é o fundamento de toda a realidade. Justamente por isso Husserl vai poder afirmar que “o mundo é constituído pela consciência”.**

Os atos não podem encontrar as formas que lhes são convenientes sem que sejam apercebidos e conhecidos quanto à forma e ao conteúdo. O expressar de fala não está, pois, nas meras palavras, mas nos atos que exprimem; eles estampam num material novo os atos correlatos que devem exprimir, eles criam para eles uma expressão ao nível do pensamento e é a essência genérica dessa última que constitui a significação da fala correspondente.

Uma excelente confirmação dessa concepção parece estar na possibilidade de uma função puramente simbólica das expressões. A expressão mental, que ao nível do pensamento é a réplica do ato a ser expresso, impregna-se na expressão linguística, podendo não reviver, até mesmo quando o próprio ato não é consumado por quem a compreende. Compreendemos a expressão de uma percepção sem percebermos, a expressão de uma pergunta sem perguntarmos, etc. Dispomos não somente de palavras, mas também de formas ou expressões a nível do pensamento (HUSSERL, p.13-14).



### anote

Quando foi a última vez que você compreendeu uma expressão ou a intenção de alguém sem perceber de fato? Quando foi a última vez que você sabia algo sem de fato precisar ouvir ou falar sobre o assunto?

A consciência, quando capta um fato aqui e agora, está captando também a essência desse fato particular e contingente. Exemplo: “essa determinada cor é caso particular da essência ‘cor’”; “este som é caso particular da essência ‘som’”; etc.

As essências são, portanto, os modos típicos do aparecer dos fenômenos. É importante percebermos que nós não abstraímos as essências da comparação entre coisas semelhantes (como queriam os empiristas), uma vez que semelhança já é essência. Nós não abstraímos a ideia ou essência de “triângulos” da comparação entre muitos triângulos. O que ocorre é que este, esse e aquele são triângulos porque são casos particulares da ideia de triângulo. Este triângulo existe, dirá Husserl, aqui e agora, com estas dimensões e não outras. Esse é um dado de fato particular, mas nele captamos uma essência.

O conhecimento das essências, segundo Husserl, é chamado de intuição. E intuição aqui é diferente daquela que nos permite captar os fatos particulares. A essa intuição das essências, Husserl dá o nome de intuição eidética. Essas essências são conceitos, ou seja, objetos ideais que nos permitem classificar, reconhecer e distinguir os fatos particulares. Justamente por isso, tais essências dos dados de fato são os objetos da fenomenologia. A fenomenologia é, portanto, a ciência da experiência, não, porém, de dados de fato. Os objetos da fenomenologia são os universais, que a consciência intui quando a ela se apresentam os fenômenos. E quando, na descrição do fenômeno que se apresenta à consciência, sabemos prescindir dos aspectos empíricos e das preocupações que nos ligam a eles, estamos então fazendo uma “redução eidética”.

A análise sobre as essências, e principalmente o que garante sua invariabilidade, é a mesma percepção apresentada por Descartes na 2ª Meditação, quando ele se pergunta pela essência das coisas corpóreas. Descartes usa o exemplo de um pedaço de cera: a cera possui cheiro, cor, sabor e forma. Porém, quando é levada para perto do fogo, todas essas propriedades mudam. Entretanto, uma propriedade a cera conserva: a propriedade pela qual ela ocupa certo espaço. A partir disso, Descartes conclui que a extensão é a essência da matéria.

**Em Husserl, aparece de forma clara que essas essências não existem somente no interior do mundo perceptivo: “fatos como recordação, esperanças ou desejos, também têm a sua essência, isto é, se apresentam à consciência de modo típico”.**

Os modos típicos do aparecer e manifestar-se dos fenômenos à consciência possuem uma característica fundamental, que é a da intencionalidade.

A intenção é definida por Husserl em sua obra *Investigações lógicas*. Ali podemos ler que intenções são “uma classe de vivências intencionais, caracterizadas pela peculiaridade de podermos fundamentar relações de preenchimento” (HUSSERL, in “Os Pensadores”, 1992, p. 34). Assim, quando eu percebo, imagino, penso ou recordo, eu percebo, imagino, penso ou recordo “alguma coisa”. Dessa forma, a consciência é sempre consciência de algo, de alguma coisa. Por isso Husserl, pode afirmar que a distinção entre sujeito e objeto é dada imediatamente. O sujeito é um eu

capaz de atos de consciência como perceber, julgar, imaginar e recordar. Já o objeto é o que se manifesta nesses atos, ou seja, corpos percebidos, imagens, pensamentos e recordações.

**Noese é o ato de ter consciência.  
Noema é àquilo de que se tem consciência.**

A intencionalidade é justamente aquilo que caracteriza a consciência de modo significativo. Com isso, temos que o *cogito*, para Husserl, é o que permanece idêntico sob a multiplicidade das vivências. É, do mesmo modo que para Descartes, a subjetividade. Apenas o *cogito*, enquanto subjetividade transcendental, possui um sentido e, quanto a seu ser, um ser absoluto. Por sua vez, o mundo real é relativo a ele. Para demonstrar que a relação entre a subjetividade solitária e o mundo objetivo é a mesma para todos os sujeitos.

### **A subjetividade transcendental é intersubjetividade.**

Podemos afirmar, de modo resumido, que para Husserl o conhecimento não é mais algo primordial. Na ordem cognitiva, é a percepção que domina, do mesmo modo que, na ordem objetiva, é o percebido. Para Husserl, a filosofia é uma ciência, que deve ser descritiva, portanto, tem como fim uma descrição exaustiva da existência.



Devemos ressaltar que a apropriação por parte da pedagogia do termo fenomenologia é devedora daquilo que expusemos sobre Husserl até o momento, mesmo que de forma sucinta. A análise fenomenológica deve ser compreendida, desde o primeiro momento, como distinta das análises da psicologia fenomenológica. A primeira, proposta por Husserl, visa àquilo que é transcendental na consciência humana, os fundamentos da consciência e do pensamento. A segunda procura analisar as estruturas de base das diversas experiências humanas. No âmbito das pesquisas em educação, as análises da psicologia fenomenológica são mais frequentes que as análises fenomenológicas em sentido estrito. Entretanto, no campo da filosofia da educação, devemos ter em mente os pressupostos ensinados por Husserl, para que possamos compreender os fundamentos da pesquisa educacional que olha um objeto fenomenologicamente.

A análise fenomenológica pressupõe que o enunciado e a compreensão são marcados por características pessoais que, na construção pela consciências dos fenômenos, nos impedem de conhecer sua dimensão existencial, fenomenológica. A finalidade da análise fenomenológica na educação é de buscar o existencial, isto é, aquilo que é fundamentalmente humano na construção dos fenômenos de consciência.

A fim de atingir os processos fundamentais de construção dos fenômenos pela consciência, a análise fenomenológica procede em três fases:

1. A redução fenomenológica, isto é, a colocação entre parênteses ou a suspensão das pré-concepções, das convicções relativas aos acontecimentos do cotidiano. No fundo, trata-se de um abandono dos filtros perceptivos e interpretativos, a fim de elevar-se a uma descrição descontextualizada e despersonalizada das operações do pensamento;
2. A descrição pormenorizada e completa daquilo que aparece como dado, uma vez que o material da análise foi retirado do particular;
3. Uma reflexão sobre as descrições para proceder à redução eidética, que consiste em retirar das relações essenciais, fundamentais entre os temas, as estruturas e os significados.

Essa análise fenomenológica pode ser levada a termo em todos os documentos, textos e artigos que digam respeito a experiências da consciência. Para a fenomenologia, tratada da forma exposta, pouco importa que documento tenha sua origem em um pesquisador ou em um outro sujeito, pois sua experiência diz respeito sempre a seres humanos, e pode permitir a compreensão das linhas fundamentais da consciência humana.

#### 4.7 EXISTENCIALISMO

O existencialismo é a corrente filosófica que surge no centro da reflexão sobre a existência individual, a liberdade e as escolhas pessoais. Oposta aos grandes sistemas filosóficos e englobando uma múltipla diversidade de pensamento, o existencialismo se caracteriza, principalmente, pelos estudos e reflexões acerca dos grandes temas ligados sempre a uma preocupação maior, a saber, à existência individual, determinada pela subjetividade, pela liberdade e pelas escolhas pessoais do indivíduo.

Desde Platão, grande parte dos filósofos sustentam que o bem moral é o mesmo para todos. No século XIX, o filósofo dinamarquês, **Sören Kierkegaard** (1813 - 1855), o primeiro filósofo que pode ser considerado propriamente um

existencialista, reage contra essa tradição, afirmando que o homem não pode encontrar o sentido de sua vida de outro modo a não ser através da descoberta de sua própria e única vocação. Outros filósofos existencialistas seguem as ideias de Kierkegaard, segundo as quais o homem deve escolher sua própria vida sem se referir aos critérios universais. Se opondo à concepção tradicional da escolha moral que implica o julgamento objetivo do bem e do mal, os existencialistas não admitem mais a existência de uma base, de um fundamento objetivo e racional nas decisões morais.

**Friedrich Nietzsche** (1844 - 1900) declara que é tarefa própria do indivíduo decidir o valor moral de seus atos e das ações dos outros. Ao questionarmos o valor dos valores aos quais estamos submetidos, devemos estar preparados para o desafio de viver por nossa conta e risco, sem mais a tutela e o comando de algo superior. **Somos responsáveis pelo que escolhemos.**

Concordando com as ideias de Kierkegaard, os existencialistas emprestam uma importância capital ao engajamento pessoal e passional na busca do bem e da verdade. Também sustentam eles que a experiência pessoal, regada por suas próprias convicções, é essencial na questão da verdade. Assim, a interpretação dada por um indivíduo a uma situação na qual ele se encontra implicado será melhor que aquela do observador externo e objetivo. Esse foco sobre a perspectiva do autor individual contribui, do mesmo modo, para reforçar a desconfiança dos existencialistas de todo grande sistema de pensamento.

O tema mais marcante do existencialismo é, sem dúvida, aquele da escolha. A maior parte dos existencialistas faz da liberdade de escolha o traço distintivo da humanidade, considerando que os seres humanos não são programados pela natureza ou pela essência, do mesmo modo que os animais e as plantas. Por suas escolhas, cada ser humano cria sua própria natureza. **Jean-Paul Sartre** (1905 - 1980) torna célebre a sentença: “a existência precede a essência”. Com isso, a escolha é central na existência humana.

Mesmo a recusa de uma escolha é, ela mesma, uma escolha. A liberdade de escolha implica o engajamento e a responsabilidade, porque é livre para escolher sua própria vida, o homem deve, segundo os existencialistas, aceitar o risco e a responsabilidade inerentes à sua escolha.

Se quero, fato mais individual, casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa unicamente da minha situação, ou da minha paixão, ou de meu desejo, tal ato implica-me não somente a mim, mas a toda a humanidade na escolha desse caminho: a monogamia. Assim, sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem. Isso nos permite compreender o que se encobre em palavras um tanto grandiloqüentes como angústia, abandono, desespero (SARTRE, 1973, p. 13).

O essencial a pensar é que o espírito possa reconhecer que, frente a certos objetos específicos, o sentimento de medo e de pavor não é único. Há também um sentimento geral de apreensão, chamado de angústia.

O termo **angústia** adquirirá uma importância similar na obra de outro importante filósofo do existencialismo, **Martin Heidegger** (1889 - 1976).

### **Angustia frente ao nada.**

Segundo esse filósofo alemão, a angústia leva o indivíduo ao confronto com o nada e a impossibilidade de encontrar uma razão última às escolhas que ele deve fazer.

Heidegger recusa a tentativa de dar à filosofia um fundamento racional e definitivo. Ele oferece uma crítica à fenomenologia de Husserl, afirmando que a humanidade se encontra em um mundo incompreensível e indiferente. O homem não pode esperar compreender a razão de sua presença nesse mundo. Ele é chamado a dar a si mesmo um fim, e a seguir esse fim com convicção e paixão, consciente da certeza da morte e do absurdo último que é sua própria vida. Heidegger contribui para enriquecer o pensamento existencialista aprofundando análises sobre a ontologia (estudo do ser).

Para Heidegger, o ser é uma descoberta grega, primeiramente devida a Parmênides. Depois disso, Platão oculta a ideia do ser. Esqueceu-se o ser, e esse esquecimento dura até Heidegger, que o desvela.

## Por que há algo ao invés do nada?

Segundo Heidegger, formular essa pergunta é o próprio filosofar. Nessa busca do ser, não podemos responder com a fé cristã, uma vez que, nesse caso, antes de se colocar a pergunta, o crente já tem a resposta: “todo ser, distinto de Deus, foi criado por Deus”. Heidegger não pretende negar Deus, porém concebe a filosofia como atitude onde não entre nada além da simples existência humana.

### Como chegar ao ser então?

Por onde começar?

Pelo homem! (Heidegger).

**A análise do ser humano é o único caminho de acesso.  
Trata-se de ver no modo do ser humano o sentido geral,  
ou melhor, de esperar que no ser humano se revele o ser.**

Heidegger chama o ser humano de *Da-Sein*. E sua manifestação é a possibilidade do ser. Ser o aí (homem) significa que no homem aparece o ser. O homem é o lugar da potência do ser porque é o único que pode perguntar-se pelo ser. E a essência do homem consiste na sua existência. O homem é esse estar aí, em posição estática. Estar no campo de iluminação do ser.

Nesse sentido, nem as coisas nem os demais seres vivos existem. São, porém não existem. O homem é o único que está, na esfera do ser, interrogando o ser, aberto à potência, deixando que o ser seja. Isso é a existência.



saiba  
mais

Para saber mais consulte os endereços:

<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/isto.pdf>;

<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/metafisica.pdf>

Na filosofia de **Jean Paul Sartre** (1905 - 1980), o termo náusea designa o estado de espírito de um indivíduo que toma consciência da pura contingência do universo. O conceito de angústia é empregado para qualificar a consciência da total liberdade de escolha à qual o indivíduo se confronta a todo instante.

Sartre assume o termo existencialismo em sua grande acepção. Ele o aplica à sua própria filosofia e impulsiona um movimento que surge na França e se espalha com grande força por todo o mundo. A filosofia de Sartre, profundamente ligada ao ateísmo e ao pessimismo, afirma que o homem necessita dar um fundamento racional à sua vida, mas que ele é incapaz de realizar essa condição.

### **A vida humana é uma “fútil paixão”.**

Sartre sublinha que o existencialismo é uma forma de humanismo. Ele procura dar forte importância à liberdade do homem, às suas escolhas e à sua responsabilidade.

Antes de mais nada, o que entende por angústia? O existencialista não tem pejo em declarar que o homem é angustia. Significa isso: o homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não é apenas aquele que escolhe ser, mas de que é também um legislador pronto a escolher, ao mesmo tempo que a si próprio, a humanidade inteira, e que não poderia escapar ao sentimento da sua total e profunda responsabilidade. Decerto, há muita gente que não vive em ansiedade; mas é nossa convicção que esses tais disfarçam a sua angústia, que a evitam; certamente muitas pessoas acreditam que ao agirem só se implicam nisso a si próprias, e quando se lhes diz: e se toda a gente fizesse assim?, elas dão de ombros e respondem: nem toda gente faz assim. Ora, a verdade é que devemos perguntar-nos sempre: o que aconteceria se toda a gente fizesse o mesmo?, e não podemos fugir a esse pensamento inquietante a não ser por uma espécie de má-fé (SARTRE, 1973, p. 13).

Desde o início de sua filosofia, Sartre se situa em uma posição fenomênica, ou seja, o ser não é mais do que as manifestações. Por trás delas não há nada, portanto, não faz sentido falar ou referir-se ao ser em geral. Assim como em Husserl, a consciência é sempre consciência de algo.

Para Sartre, essa consciência de algo que não é a própria consciência, é chamada de “ser-em-si”. O ser-em-si são os objetos que transcendem a consciência, é a coisa, maciça, plena, que não tem origem, não é criada nem incriada, ela apenas é. A consciência está no mundo, no ser-em-si, mas é radicalmente diferente dele. Não está ligada a ele. A consciência é chamada por Sartre de “ser-para-si”.

## **A consciência é liberdade.**

Uma vez lançado à vida, o homem é responsável por tudo o que faz da sua vida. Ninguém tem desculpas para os defeitos da vida. Procurar desculpas significa estar de má fé. A má fé apresenta o desejado como necessidade inevitável. É o homem quem projeta o ser. Se eu sou mobilizado em uma guerra, ela é “minha guerra”. Eu a mereci, porque podia deixar de me alistar, podia me suicidar ou desertar. Se, por um motivo ou por outro, eu me alisto, no fundo fui eu quem escolhi aquela guerra. Portanto, para Sartre, é o homem que se escolhe. A sua liberdade é incondicional e ele pode mudar o seu projeto fundamental (sua vida) a qualquer momento. Assim, a vida é uma aventura absurda, onde o homem se projeta continuamente além de si mesmo, como que para poder tornar-se Deus.

## **Ser-para-si e ser-para-outro.**

Além de ser-para-si, o homem é também “ser-para-outro”. O outro não tem necessidade de ser inferido analogicamente a partir de mim mesmo. O outro não pode ser pensado. Ele só é encontrado. Não posso deduzir o outro *a priori*. Ele se revela como outro naquelas experiências em que ele invade o campo da minha subjetividade e, de sujeito, me transformo em objeto do seu mundo.

O outro surge numa experiência privilegiada: na vergonha de ser olhado. Essa experiência de ser visto é geralmente uma experiência da inferioridade, onde sinto vergonha, pudor, timidez. Quando o outro entra subitamente no mundo da minha consciência, a minha experiência se modifica. Não tem mais o seu centro em mim, e eu me vejo como elemento de um projeto que não é meu e não me pertence.

O olhar do outro me fixa e me paralisa, ao passo que, quando o outro estava ausente, eu era livre, isto é, era sujeito e não objeto. O olhar do outro me converte em objeto. Sou assim objeto daquele sujeito; e isso me revela que o outro é sujeito. Experimento assim a subjetividade do outro, a vergonha é o sentimento de queda original. Quando o outro aparece nasce o conflito. O conflito é o sentido original do ser-para-outro.

**Você já experimentou este  
sentimento diante do ato de educar?**



### reflita

Antes de seguir anote algumas impressões diante das questões levantadas nesta unidade. Reflita como a contemporaneidade mantém uma forte pluralidade de posições diante da realidade.



### reflita e produza

Elabore um quadro demonstrativo das diversas correntes apresentadas nesta unidade e comente como elas se relacionam com o pensamento educacional contemporâneo.

# UNIDADE 5

## ENSINAR FILOSOFIA



## 5 ENSINAR FILOSOFIA

### 5.1 INTRODUÇÃO

Nesta unidade final abordaremos como todo o conhecimento filosófico que você estudou até agora poderá ser um auxiliar do trabalho do professor (a) no Ensino Fundamental. O professor de filosofia das séries iniciais deve ser também um pesquisador, pois as constantes dificuldades que aparecem nesse trabalho não são exclusividades da infância, também incomodam o mundo dos adultos. Abordar questões controversas com crianças leva à necessidade de melhorias nas estratégias metodológicas, nas abordagens cada vez menos dogmáticas, bem como no aprimoramento da linguagem pessoal e do grupo.

### **Educação é Tudo!**

Vamos apresentar um pequeno histórico do trabalho de filosofia com crianças e em seguida algumas propostas capazes de iniciá-los na temática da filosofia no Ensino Fundamental.

### 5.1 FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A filosofia foi adquirindo grande importância na escola primária depois dos anos 70 e foi pela grande visibilidade do trabalho de Matthew Lipman e Gareth B. Matthews, entre outros, junto ao Institute for the Advancement of Philosophy for Children de Montclair State College. Preocupado com as remediações sistemáticas de um sistema educacional ineficiente, esse grupo de professores desenvolve o argumento de que não é mais possível remediar, o que se necessita é de uma reforma do ensino.

Sejam quais forem as ineficiências de um sistema educacional, é evidente que afetam mais cruel e duramente as camadas da população que já se encontram em desvantagem educacional, de modo que o sistema educacional afeta a população estudantil de forma diferente, uma vez que existe uma vulnerabilidade estudantil com relação à disfunção sistemática. Pode-se dizer que o grau de suscetibilidade dos estudantes aos danos causados pela ineficiência dos processos educacionais varia muito, assim como varia muito a vulnerabilidade da população em geral no que diz

respeito aos surtos de gripe ou à tendência ao suicídio. Alguns grupos culturais não são muito prejudicados pela educação pública inadequada, sendo que muitos dos seus membros podem ter sucesso apesar dela; neste caso, é possível que o sistema não seja o responsável pelo sucesso deles. Outros grupos culturais podem sucumbir muito facilmente à má qualidade da educação, e o sistema tem uma certa responsabilidade por isso. Em qualquer dos casos, a consideração dos fatores que devem ser levados em conta na reforma educacional tem que incluir as disfunções do processo educacional que mostram que a educação compensatória parece necessária (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 19-20).

Na verdade, essa conclusão sobre o sistema educacional como uma doença epidêmica parece ser a tônica do argumento reformador da educação. Isso significa dizer que não são dificuldades pontuais dos alunos que devem ser o foco da busca por soluções, mas sim uma nova lógica no modo de conceber o sistema educacional.

**Devemos reformar o pensamento de alunos, mas principalmente reformar o modo como os professores concebem seu trabalho. As crianças buscam significados para a vida, para o conhecimento, enfim para o mundo, mas o que a escola lhes dá?**

**Muitas informações, poucos significados.**

Uma educação compensatória só terá êxito se ela for planejada para proporcionar qualidade educacional para todas as crianças e jovens e não abordá-la meramente como mecanismo compensatório. Se não existe uma “medicina compensatória” não deve existir uma “educação compensatória (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 21).

Ao chegar a essa conclusão, Lipman analisa as expectativas de pais e crianças com respeito à escola. Quase todas são frustradas. Os pais querem que a escola faça seus filhos aprenderem, isso significa dizer que se o processo educacional fosse interessante e relevante não haveria a necessidade de **fazer** aprender. As crianças querem aulas interessantes e significativas para suas vidas, porém também não encontram isso. Os adultos têm a tendência em não ouvir os apelos por significados e relevância, também porque as crianças têm pouca capacidade argumentativa diante dos adultos.

As crianças acreditam em nossas palavras e têm pouca autoconfiança para questionar se não estaríamos equivocados. Quando protestam (mais

através do que não conseguem fazer do que pelo que fazem ou dizem), alegando não serem capazes de ver o que isso tudo significa, nós as tranquilizamos dizendo que “com o tempo elas entenderão”, e que devem confiar nisso (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 23).

Na verdade, utilizamos o argumento da autoridade para fugir da responsabilidade de educar com significados, buscando uma motivação apropriada para tais processos educativos.

Seus interesses exigem benefícios na forma de significados: ninguém, no mundo dos negócios, deseja persistir num empreendimento eternamente não lucrativo. Mas, atualmente, somos levados a reconhecer que a escola tem de ser definida pela natureza da educação, e não o contrário. Em vez de insistirmos que a educação é uma forma especial de experiência que apenas as escolas podem proporcionar, deveríamos estar cientes de que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 23).

Dessa forma, o motivador da reforma da proposta de Lipman é, através do método originário da filosofia, levar para a escola significados.

“A ênfase ao termo descobrir não é por acaso. A informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser inculcadas, os sentimentos podem ser compartilhados mas os significados têm de ser descobertos” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 24).

É preciso estabelecer uma metodologia que possa levar as crianças a descobrir os significados, pois não é possível **dar** significados para os outros. As crianças se frustram porque a escola está pautada em dar conhecimento compartimentado em disciplinas e matérias, cujas especificidades não são organizadas no todo. Pensamos que as crianças podem e devem fazer isso sozinhas. Significa que queremos que elas deem significados para todas as informações que recebem de seus diferentes professores. Não exigimos muito delas?

Assim como todo mundo, as crianças anseiam por uma vida repleta de experiências ricas e significativas. Elas não querem simplesmente ter e compartilhar, mas ter e compartilhar de modo significativo, não simplesmente gostar e amar, mas sim gostar e amar significativamente; as crianças querem aprender mais significativamente (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 25).

A tônica do trabalho de Lipman com crianças é a **motivação**. As crianças devem se manter ativas no processo educacional e por isso o livro didático é tão importante. Porém, como esse material só tem significado extrínseco, temos de questionar se ele atinge os objetivos que apresenta e também se não causa consequências imprevistas no processo e na relação com o conhecimento.

É preciso especificar o contexto. No caso de estudantes altamente motivados, a abordagem do livro didático pode ser útil, acarretando, desta forma, inconvenientes relativamente pequenos. Mas no caso de estudantes pouco motivados, a utilização desses instrumentos pode ser vista com apatia, ou total repulsa. A mera utilidade tem um baixo grau de significação intrínseca: os pacientes na cadeira do dentista têm consciência têm consciência do valor instrumental do motor, mas justifica-se o fato de não ficarem entusiasmados com ele. É inadmissível esperar que uma criança pouco motivada “goste do conhecimento apenas para seu próprio bem” quando esse conhecimento é apresentado como um remédio de gosto ruim - como algo que, algum dia, possa ser útil. As crianças são incapazes de negar que esse livro enfadonho, eventualmente venha a torná-las instruídas, e tampouco que a substância nauseante da colher as curará. (...) Se o livro didático para as crianças desaparecesse, seria uma morte bastante merecida, cujo único pesar seria o fato de isso não ter ocorrido antes - contanto que o seu substituto seja um livro que as crianças considerem agradável por si mesmo (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 27).

Como podemos ver Lipman critica a forma como é concebida a educação como um todo. Desde a forma como pensamos a escola e as disciplinas e matérias até o livro didático. Nesse sentido, sua proposta de reforma do sistema educacional tem largo alcance: busca reestruturar todo o modo de pensar a escola e o conhecimento escolar.



Para conhecer mais o trabalho e o projeto do norte-americano Matthew Lipman, acesse o endereço: [http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=99](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99)

O programa de Lipman teve maior repercussão mundial nos anos 90 e chegou ao Brasil, através de Catherine Young Silva e outros professores de filosofia de São Paulo que, fundaram em 1985 o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC - <http://www.cbfc.org.br>). A partir dos anos 90 essa disciplina foi sendo introduzida aos poucos nos currículos escolares, porém o CBFC conseguiu uma aprovação maior nas escolas particulares que oferecem filosofia para crianças como um diferencial no seu projeto político-pedagógico. Nos últimos anos ela tem avançado com regularidade em escolas privadas, porém carece de investimento e formação profissional no setor público.

Para pensarmos em promover um trabalho de filosofia com crianças deveríamos pensar em modificar também as políticas públicas da educação, que muitas vezes investem em remendos formativos de professores e não abordam definitivamente uma reestruturação globalizada da educação. Cada vez mais necessitamos de publicização e informação para esses temas, pois os pais e a sociedade devem se sentir responsáveis pelas decisões tomadas. Devemos optar conscientemente por uma escola voltada para o desenvolvimento intelectual das crianças.

**É fundamental que as temáticas filosóficas  
voltem a cumprir um papel determinado pela origem  
da filosofia, resolver as questões da vida.**

A visibilidade e agora obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio tenta remendar, novamente, uma função que é da escola fundamental: formar intelectualmente as crianças para que pensem melhor, vivam melhor, e saibam que são livres para pensar e agir. Desse modo, devemos propor uma educação que faça sentido para todos.

Não devemos ignorar o fato de que o desenvolvimento dos recursos da criança pode reforçar consideravelmente o conceito que tem de si mesma, e este, por sua vez, aumenta o seu senso de propósito e de direção. É inútil incentivá-la a sentir orgulho de si mesma (a ter uma auto-imagem positiva) sem ajudá-la a desenvolver as competências e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer-lhe que ela tem dignidade e valor de um ser humano quando o que necessita, de forma mais imediata e objetiva, é ser ajudada a expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista. Isso se aplica com maior força às crianças com desvantagens econômicas, pois elas não contam com quaisquer recursos além de seus talentos, e quando esses são menosprezados, não têm nada a que recorrer (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 29).

## 5.2 ENSINAR FILOSOFIA OU ENSINAR A PENSAR MELHOR?

A maior preocupação no início do processo educativo é com o desenvolvimento da qualidade do pensamento das crianças e, nesse sentido, a filosofia se apresenta como uma opção confiável e estimulante. Em geral, a filosofia no ensino fundamental oferece às crianças a oportunidade de discutirem sobre conceitos presentes em outras disciplinas, mas que não são viabilizados através de exame criterioso. Os momentos filosóficos, se assim podemos chamar, oferecem as crianças possibilidades de descobrir, por si mesmas, a importância dos conceitos que norteiam a vida das pessoas, mas que nunca são questionados a partir deles mesmos.

Já nas primeiras experiências, feitas nos Estados Unidos, a filosofia nas séries iniciais demonstrou toda a sua possibilidade e importância. Os alunos se dispuseram à investigação de forma impressionante, adquirindo padrões de pensamento interessantes. O estímulo e motivação para a descoberta incentiva as crianças na aprendizagem de todas as disciplinas, porém é o método o que mais impressiona nessa abordagem. As crianças, através do questionamento sobre seu próprio conhecimento, aprendem também a aprender de forma interessante e motivadora, aprendendo sobre si mesmas e seu modo individual de aprender. Essa descoberta abre o caminho para o conhecimento de qualquer outra disciplina, pois adquirem confiança e método.

Podemos dizer que a motivação para a introdução das temáticas filosóficas no ambiente escolar situa-se em compreender que as crianças são interlocutoras interessantes e competentes para as questões da existência humana. Dessa forma, buscamos as atitudes do princípio do filosofar, isto é, o espanto, o deslumbre e a curiosidade, como motivadoras do trabalho.

### **O espanto, tão presente na filosofia dos gregos nos é salutar ao propormos qualquer discussão às crianças.**

Vê-se, então, nos filósofos como Sócrates, Platão ou Aristóteles, Tomás de Aquino ou Santo Agostinho, Kant ou Maquiavel, um universo conceitual e de pesquisa capaz de encantar as crianças. Se Sócrates mantinha em seu método maiêutico toda a impulsão do filosofar com seus alunos, porque não podemos fazer o mesmo com os nossos?

#### 5.2.1 O que ensinar

Mathew Lipman estabelece primeiramente um objetivo muito específico para a

filosofia nas primeiras séries: resolver, em parte, as dificuldades do desempenho escolar das crianças através do exercício do pensamento. Ao estabelecer as “comunidades de investigação”, Lipman propõe um novo tratamento aos conteúdos escolares através da filosofia, que se mostra próprio para desenvolver o raciocínio das crianças.

Seu programa foi desenvolvido depois da constatação de que se os jovens não dominavam os meios racionais não podiam chegar a fins racionais. Nesse sentido, as críticas ao que já estava determinado apenas ressaltavam a revolta destes jovens com o que já está estabelecido no pensamento, ou seja, o que já foi pensado e aceito de certa forma. Mas, se esses mesmos jovens tivessem pouco domínio dos métodos racionais de pensamento, não poderiam criar alternativas viáveis e a irracionalidade tomaria conta do processo. Exemplos disso, temos todos os dias na televisão e nas nossas vidas, o garoto que não aceita o fim do namoro e reage com violência, o pai que não aceita discutir sobre suas decisões com seu filho, o ladrão que se desculpa através da necessidade ou da miséria. Esses são exemplos típicos de nosso cotidiano, são questões morais e éticas sobre as quais devemos sempre tomar algum partido. Mas para tomarmos algum partido devemos estabelecer critérios de nosso raciocínio. E para que todo o grupo aceite discutir é preciso expô-lo com racionalidade.

Assim, algumas questões podem ser postas:

1. Sob quais princípios devemos eleger o que é certo e errado?
2. Todos nós temos a mesma posição sobre esses assuntos?
3. A partir de quais conceitos podemos discutir essas questões?
4. Devemos discutir apenas os fatos ou também os conceitos?

**O universo conceitual é o objeto das discussões em sala de aula, pois promove um esclarecimento da posição dos alunos sobre seus pontos de vista e principalmente sobre suas motivações ao agir.**

Apesar de Lipman enfatizar a lógica e a moral, não devemos tomar esses conteúdos com o objetivo de moralização no sentido de inculcar algum valor predeterminado nas crianças. A filosofia não deve ser usada para reforçar quaisquer

padrões de comportamento. Ela deve se tornar uma prática reflexiva sobre os conceitos que determinam o agir. Isso significa que ela vai tratar dos princípios sobre os quais qualquer pessoa age. Se a criança não se sentir livre para pensar e relacionar, não vai gostar de exercitar seu pensamento, e isso pode comprometer todo o seu desenvolvimento.

**Liberdade de expressão, confiança dos interlocutores e a busca de critérios para o pensamento são fundamentais para a filosofia para crianças.**

O programa de Lipman se propõe a desenvolver as habilidades lógicas da criança, com uma perspectiva também política, pois busca auxiliar a criança na reflexão constante sobre os princípios do agir. Sua maior força está na proposição de uma metodologia voltada ao debate, que poderia ser utilizada em qualquer disciplina. Ela busca usar a discussão ordenada e a reflexão como princípios do aprender. Mas, se sua metodologia pode ser adotada por qualquer disciplina por que propor uma nova, a filosofia, para reparar as deficiências?

Um propósito maior e mais importante de Lipman é prevenir a irracionalidade, que, sob sua perspectiva, poderia significar prevenir as crianças e jovens de comportamentos irracionais ou antissociais que provoquem revoltas e violências capazes de criar situações absurdas. A busca constante por desenvolver habilidades capazes de promover uma discussão contínua sobre os valores que envolvem nosso cotidiano e que são a base de nossas ações, devem ser priorizadas. Mas devemos ter cuidado no tratamento filosófico das questões tanto quanto da perspectiva do que compreendemos que seja uma discussão filosófica, como dos objetivos que temos ao utilizarmos o método filosófico.

A linguagem e a matemática, às vezes, são chamadas de “habilidades básicas” porque costuma-se dizer que são capazes de abrir as portas para outras habilidades cognitivas e reforçá-las. Mas a linguagem e a matemática são apenas duas expressões do processo cognitivo; o desempenho nessas áreas não pode ser melhor do que as habilidades cognitivas subjacentes a ele. Do ponto de vista educacional o desenvolvimento das habilidades de pensar é de importância crucial e fundamental. A criança que adquiriu proficiência nas habilidades de pensar não é simplesmente uma criança que cresceu, mas uma criança cuja verdadeira capacidade de crescer foi ampliada (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 36).

Quando Lipman propõe que as habilidades do pensamento devam ser priorizadas, também considera o raciocínio como uma habilidade fundamental. Por isso, sua proposta inclui uma particular atenção aos processos lógicos do pensamento.

Ninguém conhece ao certo como acontece, mas o pensamento está tão intimamente ligado à linguagem que muita gente acha que aprender a falar, aprender a pensar e aprender a raciocinar estão mutuamente interligados. A razão disso poderia ser porque parte da explicação de como as crianças aprendem a raciocinar encontra-se na observação de como elas aprendem a falar. Certamente é maravilhoso o que uma criança consegue fazer ao aprender a organizar as palavras em enunciados gramaticais. (...) Não só é notável a aprendizagem das palavras, mas também o fato de as crianças a organizarem em estruturas gramaticalmente corretas ao falarem e fazem isso desde muito pequenas. (...) Evidentemente as crianças possuem essas disposições de organizar seus pensamentos e suas falas de uma forma gramatical e lógica. Mas assim como é preciso ensinar às crianças a diferença entre usar bem a linguagem e usa-la mal (por exemplo: sem respeitar a gramática), também é preciso ensinar-lhes a diferença entre raciocinar de uma maneira sólida ou de um modo descuidado (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 1997, p. 36).

### **A interdisciplinaridade e a busca pelo sentido na escola.**

Sob o ponto de vista do programa de Lipman, isso é o desejável para uma escola que busca dar significado ao que o aluno aprende. Quando se ensina língua portuguesa ou literatura, ou até mesmo quando ensinamos a mecânica da leitura e da escrita, estão necessariamente envolvidas as habilidades motoras, da fala e as do pensamento. Porém, quando o professor só se preocupa com a escrita bem feita ou a ordenação sintática, nem sempre está preocupado em como a criança pensa sobre o assunto. Buscar uma ordenação nos textos escolares tem de estar associado à busca de uma ordenação nos argumentos da criança, isto é, buscar desenvolver as habilidades de seu raciocínio.

O que a filosofia pode fazer é oferecer um sentido intelectual de orientação de modo que se possam abordar os temas do curso com maior segurança. Quando se torna possível ajudar as crianças a compreenderem os ideais, os valores e os critérios adotados por uma sociedade, elas estão melhor equipadas para julgar até que ponto as instituições e práticas dessa sociedade estão funcionando bem; o que não acontece quando são incentivadas a estudar sob tais instituições e práticas sem o aparato crítico que as capacitaria a julgar e lhes forneceria um senso da perspectiva e da proporção ao lidar com a vasta quantidade de temas desse tipo (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1997, p. 44).

## Mas como fazer isso? Vamos ministrar aulas sobre História da Filosofia? As crianças vão ler Kant, Descartes, David Hume e Aristóteles?

É claro que não será dessa forma, mas também não precisaremos nos afastar totalmente desses autores. O que devemos fazer é considerar a questão a ser abordada, tratar com seriedade a comunidade de investigação e transformar a pesquisa filosófica em hábito na escola.

O método socrático da maiêutica foi um dos modos de ensino mais interessantes na história da filosofia e, por ter se constituído no início da filosofia Ocidental, mantinha fortes relações com o modo do despertar do conhecimento. Os educadores muitas vezes se inspiraram em Sócrates para despertar nas crianças o que lhes é natural, o gosto pela descoberta, auxiliada pela curiosidade da idade e a vontade de compreender o mundo.

Não podemos deixar de apontar também as contribuições de John Dewey para o desenvolvimento da relação entre filosofia e educação. Foi na filosofia pragmática de Dewey que Lipman (1990) buscou inspiração para desenvolver seu método no que concerne a formação de professores para essas crianças que desejam filosofar.

Sem dúvida foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento; que não poderia haver diferença entre o método pelo qual os professores eram ensinados e o método pelo qual seria esperado que ensinassem; que a lógica de uma disciplina não devia ser confundida com a seqüência das descobertas que constituiriam sua compreensão; que a reflexão do estudante é melhor estimulada pela experiência vivida do que por um texto desidratado, formalmente organizado; que nada melhor que a discussão disciplinada para aguçar e aperfeiçoar o raciocínio são essenciais para ler e escrever com sucesso; e que a alternativa para não doutrinar os estudantes está em ajudá-los a refletir efetivamente sobre os valores que constantemente são impostos a eles (LIPMAN, 1990, p. 20).



saiba  
mais

Para conhecer mais sobre o filósofo JOHN DEWEY acesse:

ht [tp://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey)

**Ensinar os critérios lógicos do pensamento é ensinar a pensar logicamente, tal como ensinar matemática é ensinar a pensar matematicamente.**

Se a escola se propõe a instruir buscando o desenvolvimento racional da criança, então a filosofia e a busca do rigor no pensamento pode ser um excelente caminho a seguir. Nesse sentido, a filosofia como disciplina que busca refletir sobre os conceitos poderá instituir na criança o hábito do pensamento filosófico e, uma vez este hábito aprendido, será de grande valia por toda a sua vida. Por isso, todos os valores e conceitos de suas vidas podem ser discutidos e elucidados, esclarecidos ou reavaliados. Não importa sobre o que se fala, o importante é exercitar o pensamento criterioso.

Os conteúdos para se trabalhar com filosofia no Ensino Fundamental devem obviamente passar por uma “tradução”, pois se muitos alunos de graduação acham incompreensível a terminologia, imagine as crianças. Lipman pensou nisso e propôs um texto que pudesse adaptar os conceitos e ao mesmo tempo fosse instigante para o universo infantil. A melhor forma literária encontrada foi a da novela, que ao mesmo tempo que tem um argumento interessante conduz histórias compatíveis com a idade das crianças.

O texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível de diálogos, de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada. À medida que as crianças que provam do romance vão se envolvendo numa operação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para crianças reais da sala de aula. De fato, o objetivo de cada um desses romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem (LIPMAN, 1990, p. 22).

Mas para que as crianças descubram como é interessante aprender e estruturar seus pensamentos, também é preciso que tenhamos professores mais preparados para conduzir a tal caminho. Assim, é preciso dispensar os manuais de professores com exercícios de fixação e reforço do conteúdo. Proporcionar ao professor uma capacitação para conduzir ao questionamento criterioso inevitavelmente leva a necessidade de uma formação mais filosófica, do ponto de vista do conhecimento geral, e mais questionadora, do ponto de vista do método.

Tendo o cuidado de não tomar os questionamentos da filosofia com crianças um exercício de desnortear e incapacitar para uma assertiva, levando-os ao relativismo generalizado, podemos proporcionar momentos de prazer intelectual. Assim, capacitar os professores na metodologia e especificar qual será seu objetivo em cada etapa.

**Um professor bem preparado é um professor que conduz no caminho do conhecimento de forma segura e sensata, retomando o sentido mais original da pedagogia.**

### 5.2.2 Como ensinar

Desde a origem da filosofia, os métodos filosóficos são experimentados e avaliados de certa forma. Isso nos leva a pensar se também não seria na origem da filosofia que encontraríamos o método adequado para trabalhar com a filosofia no ambiente da escola. Muitos filósofos ao longo da história se deslumbraram com as possibilidades e a aplicabilidade da filosofia.

Aplicar filosofia e fazer filosofia não são a mesma coisa. O paradigma do fazer filosofia é a figura ativa e solitária de Sócrates. Para ele não se tratava de uma aquisição nem de uma profissão, mas de um modo de vida. O que Sócrates nos exemplifica não é uma filosofia conhecida nem aplicada, mas praticada. Ele nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se (LIPMAN, 1990, p. 28).

Muito se discute se a racionalidade é uma exclusividade dos adultos ou de todas as pessoas, inclusive as crianças. Mas será que podemos afirmar isso? Será que as crianças não têm racionalidade? Talvez elas não apresentem os padrões racionais que os adultos adquirem durante toda sua vida, mas são seres racionais. Portanto, elas podem praticar a filosofia como Sócrates fazia. Muitos pensam que a filosofia não pode ser levada às crianças porque ela só aparece como disciplina na Universidade ou no Ensino Médio (hoje obrigatório). Ela foi se afastando do ensino básico porque parecia não contribuir para a formação de homens de negócios ou cientistas produtivos. As humanidades foram sendo pressionadas a concordarem com o objetivo de formação mais industrial e científico. E com isso a filosofia foi sendo concebida como uma formação exclusiva de adultos. Perdeu-se muito com isso, mas parece que agora estamos retomando o caminho.

Devido a este retorno pensa-se em metodologia, pois o método tradicional de leitura e assimilação não satisfaz as exigências das crianças. Elas se preocupam com as

mesmas coisas que os adultos, mas querem participar da construção e elucidação dos conceitos que circundam as questões.

Uma coisa é dizer que o debate e a argumentação são artifícios disciplinares úteis na preparação daqueles que se engajam no raciocínio filosófico; outra coisa, completamente diferente, é supor que a filosofia é redutível à argumentação. O método erístico de ensino, provavelmente introduzido em Atenas pelo sofista Protágoras, pode ter sido adequado para preparar futuros advogados e políticos, mas será que era realmente útil para a preparação de todos os demais (inclusive pretensos filósofos) que buscavam uma visão de mundo mais racional? (...) O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não o ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compensação mas na vitória (LIPMAN, 1990, p. 30).



#### anote

O método maiêutico busca desenvolver um diálogo no qual os interlocutores pretendem chegar a alguma verdade juntos, ou seja, o diálogo é envolto em amizade e camaradagem. Esse despertar para o conhecimento é uma vontade de toda criança, basta estimulá-la para que ela adquira o gosto pela descoberta.

O que fez a retórica clássica e a dialética perigosas para os jovens de qualquer forma foi a separação entre a técnica e a convicção. As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerasse importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem (LIPMAN, 1990, P. 31)



saiba  
mais

Sugestão de Leitura: 'Dúvida' (Capítulo 1) do livro **A Filosofia e a Criança** do autor Gareth B. Matthews (tradução de Carlos Mendes Rosa). A partir dessa leitura você terá a oportunidade de conhecer mais sobre o tema e ver como é possível despertar as crianças para o pensamento a partir do que elas já possuem: curiosidade em saber.



anote

A proposta da “filosofia para crianças” de Mathew Lipman tem o objetivo principal de introduzir temáticas filosóficas que as ajudem a desenvolver-se racionalmente. Por isso, seu programa se propõe a desenvolver as habilidades lógicas da criança com uma perspectiva política, pois busca auxiliá-la na reflexão constante sobre os princípios do seu próprio agir. As temáticas filosóficas podem ser despertadas através da natural curiosidade infantil que, necessariamente, inicia com a dúvida sobre o dado.

A metodologia a ser mantida com as crianças leva em conta que temos de reestruturar nossas práticas diárias na sala de aula, onde a explicação de algo toma quase que a maior parte de nosso tempo. “A explicação é a “arte da distância” entre o aprendiz e a matéria a aprender, entre o aprender e o compreender: o segredo do explicador é apresentar-se como quem reduz as distâncias à sua mínima expressão” (KOHAN, 2005, p. 188). Nesse sentido, teremos de desenvolver estratégias didáticas capazes de manter as crianças interessadas pelo que no mundo as afetam.

### 5.2.3 O que e como: uma proposta.

Muito se pergunta como podemos aplicar uma nova proposta educativa na escola pública se temos poucos recursos para “comprar” experiências e propostas prontas como a de Lipman ou até mesmo a do CBFC. Como poderíamos ter acesso a

esses conhecimentos sem, necessariamente, ter de “comprar” material e manter o treinamento dos professores aplicadores do método? A única resposta está vinculada à qualidade da formação dos professores. Precisamos formar professores capazes de manter-se atualizados nas metodologias e capazes de ser criativos e comprometidos com a aprendizagem de seus alunos.

Não basta ensinar a escrever, temos que ensinar o deslumbre de contar uma história; não basta ensinar a ler, temos de compartilhar a emoção de recitar um poema; não basta ensinar a contar, temos de ensinar a descoberta dos números; não basta ensinar história, temos de ensinar a ver a própria história mesclada a nossa vida; enfim, temos de ensinar e aprender com as crianças como é a vida, pois estamos em constante aprendizagem também.

Já temos o que precisamos, mas podemos produzir mais. Temos o que precisamos, porque na História da Filosofia ou na própria Literatura podemos encontrar textos capazes de produzir nas crianças o mesmo efeito das novelas filosóficas.

**Mas também podemos produzir mais:  
podemos formar professores capazes de  
produzir histórias filosóficas para seus alunos.**

Através de estudo e oficinas, podemos fazer de cada escola um centro capacitado para fomentar o pensamento criterioso, buscando um aprimoramento no pensar. Devido a tal convicção, colocamos um exemplo de material produzido que poderá ser reproduzido em qualquer escola ou comunidade de escolas.

#### 5.2.4 Ensino Fundamental: Séries Iniciais

Tal como a origem da filosofia se dá a partir do afastamento das pessoas das explicações mitológicas, propomos que nas séries iniciais a criança tenha acesso à iniciação filosófica através da mitologia, seja a clássica, a indígena ou qualquer outra. Ao tomarmos como argumento a mitologia, colocamos em evidência fatos e explicações (no caso das alegorias) dogmáticas. A análise desses fatos pode ser motivador para as discussões em sala de aula. Crianças pequenas ficam estimuladas com histórias fantásticas e originais, por isso os mitos podem servir como pretextos dessa iniciação metodológica das comunidades de investigação. Aprender a conversar e discutir ordenadamente, tendo um objetivo comum, é a melhor forma de iniciar na filosofia.

Vamos dar um exemplo de texto adaptado a partir do Livro VII da “República” de Platão:

### O MITO DA CAVERNA

Sócrates era seu nome. Um grande contador de histórias. Um belo dia resolveu nos contar sobre uma estranha cena e a situação em que alguns viviam...

“Imagine uma caverna de difícil acesso e com uma abertura ao longe. Dentro dela pessoas que estão lá desde o nascimento. Elas estão presas por correntes, nas pernas e pescoços, e só conseguem olhar para a frente, para o fundo da caverna. Em um patamar acima e atrás delas existe um muro mais ou menos da altura de uma pessoa adulta. Porém, as pessoas que passam por ali não se comunicam com os prisioneiros. Elas falam entre si, caminham e carregam em seus ombros estátuas de vários tipos de coisas. Uma fogueira aquece e ilumina estas pessoas. Os prisioneiros, no fundo da caverna, podem ver uma infinidade de imagens e podem ouvir uma infinidade de sons. São as estátuas que refletem lá no fundo da caverna, e lhes aparecem como sombras e as vozes das pessoas que passam formam um eco. Os que estão lá no fundo da caverna, por nunca terem visto outra coisa, pensam que essas sombras são a realidade, pois além de se mexerem elas falam.

Um dia um dos prisioneiros conseguiu se soltar das correntes. Começou a subir até o muro. Com muita dificuldade conseguiu ultrapassá-lo e ver o que tinha atrás dele. Primeiramente foi ofuscado pela luminosidade, mas depois de acostumar-se pôde ver com nitidez. Qual foi sua surpresa quando viu a fogueira, as pessoas passeando com seus vasos e estátuas. Mesmo com a pouca luminosidade da fogueira, ele via que as imagens que tinha visto no fundo da caverna eram apenas sombras disso que via agora. Estas eram muito mais nítidas e mais bonitas que suas sombras.

Ao olhar para longe e para cima viu a abertura da caverna. Uma luz muito forte penetrava no caminho íngreme e difícil. Não conseguiu se conter e começou a subir. O caminho era extremo, difícil. Viu muitos outros parados, cansados durante o percurso, mas isso não o abalou. Persistiu e ao chegar ao topo, finalmente, saiu.

Uma luz muito forte o cegou imediatamente - achou até que tinha ficado cego. Essa imensa luz era o Sol. Porém lembrou-se da mesma

situação que já tinha lhe acontecido na caverna, ficou calmo e esperou. Depois que seu olho se habituou à luz, começou a enxergar as coisas com muita nitidez novamente. Estava livre da escuridão. O que via era pura natureza, nada fabricado ou construído, tudo era natural e vivo. Pensou imediatamente que o que tinha visto antes na caverna não era real, eram apenas imagens e imitações da natureza e suas sombras.

Lembrou-se então de seus antigos companheiros e resolveu voltar para libertá-los. Ao iniciar o caminho de volta, teve de acostumar-se novamente com a penumbra e a escuridão, pois havia saído da luz intensa do Sol. Seus companheiros, ainda prisioneiros, não acreditaram nele e disseram que ele estava com a visão perturbada pela luz do Sol, pois imediatamente ele não conseguia ver na escuridão. Eles afirmavam que ele não poderia mais ver a realidade, porque tinha estragado os olhos e o poder da visão. Foi tido como louco. Porém, mesmo assim, resolveu ficar naquele lugar para tentar convencer os prisioneiros a libertarem-se das correntes e iniciarem o caminho ascendente, em direção a verdadeira luz do Sol”.

A partir desse texto poderemos iniciar uma discussão com as crianças. Se elas forem muito pequenas, o professor poderá contar e ilustrar, se forem maiores poderão ler e discutir a partir de alguns temas do texto.

- Podemos iniciar a discussão com indagações simples:
- Você conhece alguém que mora em caverna?
- Você acha que existem pessoas que não querem pensar diferente?
- Podemos nos enganar quando vemos alguma situação estranha?
- Isso que aparece para mim é o mesmo que aparece para você?
- Por que as pessoas não têm a mesma opinião sobre as coisas?

Da mesma forma podemos utilizar o Mito do Mundo, do diálogo "O Político", de Platão.

### O MITO DO MUNDO

"Em um tempo remoto, quando os homens andavam tranqüilamente pelo mundo, um grande deus apareceu. O mundo então parou. De repente, o deus fez com que o mundo passasse a girar ao contrário e as coisas começaram a andar de trás para frente: os cabelos brancos dos velhos tornaram-se pretos e eles voltaram a ser jovens; os jovens em que a barba já era crescida, ficaram com as faces lisas e cada um retornou à flor da mocidade; as crianças, por sua vez, voltaram a ser recém-nascidos.

Satisfeito, esse deus mandou que agora as pessoas nascessem do chão, da terra. A elas o deus deu árvores, frutos e todas as coisas de que precisassem. As pessoas não usavam roupas, pois não havia frio. Elas podiam dormir na grama que nascia da terra. Assim, viviam livres e felizes sem nenhuma preocupação, pois o grande deus cuidava delas.

Porém, quando completou mil anos, o grande deus desapareceu. Com isso, a hora da mudança estava próxima. Essa raça nascida da terra começou a desaparecer, porque o mundo, novamente, parou e começou a girar ao contrário. Isso aconteceu porque o deus deixou o mundo girar sozinho e ficou só observando.

Agora as pessoas não nascem mais da terra. Tudo passou a acontecer como nos dias de hoje: as pessoas nascem umas das outras, crescem, constroem sua família, trabalham para sobreviver, envelhecem e morrem" (FRANKLIN, 2005, p. 61).

A partir desse texto, podemos iniciar a conversa com as crianças sobre a origem de todas as coisas.

- Como tudo começou?
- O mundo realmente pode mudar?
- O aquecimento global de que ouvimos falar tem alguma relação com nosso mito?

Muitas são as possibilidades de trabalho com mitos na filosofia com crianças, basta ter criatividade, objetivos específicos e uma metodologia interessante.

Questões como essas podem iniciar uma discussão, mas claro que sempre devemos estar atentos a idade e a capacidade de comunicação do grupo com que trabalhamos. À medida que a iniciação filosófica avança nas comunidades de investigação, o grupo adquire confiança nos argumentos, buscando cada vez mais pensar e comunicar com qualidade. Esse é um bom objetivo para nosso trabalho: desenvolver a capacidade de pensar bem.

Desse mesmo mito temos a interpretação de Maurício de Souza em “As Sombras da Vida com Piteco”, que também faz uma explanação alegórica muito interessante.

A literatura infantil em geral apresenta muitos textos capazes de provocar a discussão das comunidades de investigação. Podemos utilizá-los como texto-base da disciplina de filosofia para as crianças, porém devemos sempre preferir textos e histórias que não apresentem a moral da história. Por quê? Simplesmente, porque são as crianças com seus argumentos que devem chegar a conclusões e valorizações dos conteúdos. O trabalho com a educação moral deve ser muito cuidadoso, pois não podemos ser agentes moralizadores, mas capazes de formar *sujeitos morais*.

A aprendizagem no âmbito moral não pode mais ser entendida como um processo que visa inculcar verdades ou transmitir valores morais ao educando. A educação moral deve criar condições para que este aprenda a lidar com as incertezas que permeiam a ação e, por essa razão, precisa auxiliar a preparar o sujeito para a ação. (...) O agir corretamente não poderá mais ser preestabelecido mediante prescrições de ordem moral. A educação deixa de ter a função de repassar aos alunos tais prescrições e, ao assumir seus próprios limites, explicita, no âmbito moral, seu papel de forma mais lúcida (CENCI, 2007, p. 93-94).

Para trabalhar com filosofia no Ensino Fundamental, é preciso ter em mente que não podemos doutrinar crianças para que pensem como adultos. A curiosidade infantil pode ser naturalmente explorada se pudermos estabelecer um diálogo franco e interessante. Todos devem sentir-se à vontade com a comunidade de investigação e o professor deve estar atento ao que cada criança fala.

É possível que as crianças façam muitos tipos de perguntas que podem ser consideradas filosóficas, e que demandam respostas filosóficas. Obviamente não será fácil responder a essas perguntas, bem como não seria fácil responder a perguntas de matemática sem conhecer a matéria. As perguntas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético (LIPMAN, 1997, p. 61).

Esta última unidade é apresentada como uma possibilidade de aplicação de todo o conteúdo de filosofia. Se você conhece, você pode refletir, discutir e criar alternativas para seus alunos. Assim, o professor que trabalha com a iniciação filosófica deverá ter conhecimento dessas temáticas para que possa estabelecer com seus alunos um diálogo promissor e elucidativo.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

AGOSTINHO. **A Cidade de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1990.

AGOSTINHO. **O Livre-Arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

AGOSTINHO. **A Doutrina Cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

AQUINO, T. **Seleção de textos**. Tradução de: BARCAÚNA, Luiz J. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

AQUINO, T. **Suma Teológica**. Tradução de: CORRA, Alexandre. 2.ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço, 1981.

AQUINO, T. **O Ente e a Essência**. Tradução de: NASCIMENTO, Carlos A. Petrópolis: Vozes, 1995.

AQUINO, T. **De magistro**. Tradução de: LAUAND, Luiz. J. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Tradução de: VALLANDRO, Leonel; BORNHEIM, Gerd. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de: GUIMARÃES, Torrieri. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BOÉCIO. **A Consolação da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOMBASSARO, L. C. **Giordano Bruno e a Filosofia na Renascença**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

CANTO-SPERBER, M. (Org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Política**. Tradução de: RIBEIRO-ALTHOF, Ana Maria; LOPES, Magda França; BRITO, Maria Vitória Kessler de Sá; NEVES, Paulo. São Leopoldo: Unisinos, 2003. v. 1.

CENCI, Â. V. **A Educação Moral em Perspectiva**: concepções clássicas e desafios atuais. Passo Fundo: EDUPF, 2007.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução de: GIANNOTTI, José Arthur; LEMOS, Miguel. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores.

FINLEY, M. I. **Os Gregos Antigos**. Tradução de: MORÃO, Artur. Lisboa: Edições 70, 1989.

FRANKLIN, K. S. **Platão**: o Mito da Caverna. Curitiba: Aos 4 Ventos, 1998.

FRANKLIN, K. **Mitos Platônicos para Crianças**. Fortaleza: EDUFC, 2005. v. 1.

GAZOLLA, R. **O Ofício do Filósofo Estóico**. São Paulo: Loyola, 1999.

GILSON, E. **A Filosofia na Idade Média**. Tradução de: BRANDÃO, Eduardo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GUTHRIE, W. K. C. **Os Sofistas**. Tradução de: COSTA, João Rezende. São Paulo: Paulus, 1995.

HOBBES, T. **Leviatã**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HUME, D. **Investigação Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Nova Cultural, 1992. Coleção Os Pensadores.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de: FONTANELLA, Francisco Cock. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIPMAN, M. A. **Filosofia vai à Escola**. Tradução de: PRESTES, Maria Elice de B.; KREMER, Lucia Maria Silva. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. **Filosofia na Sala de Aula**. Tradução de: FALCONE, Ana Luiza Fernandes. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

MARX, K. In: **Os Pensadores**. Tradução de: BRUNI, José Carlos; GIANNOTTI, José Arthur; MALAGODI, Edgard; REHFELD, Walter. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os Pensadores.

MATTHEWS, G. **A Filosofia e a Criança**. Tradução de: ROSA, Carlos Mendes. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MILIES, C. P. Contar, calcular, compreender: a aritmética na Idade Média. In: MONGELLI, Lênia Márcia (Coord.). **Trivium & quadrivium**: as artes liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999.

MONGELLI, M. (Coord.). **Trivium e Quadrivium**: as artes liberais na Idade Média. Cotia: Íbis, 1999.

PAVIANI, J. A. Linguagem além da Linguagem: notas sobre o De Magistro de Santo Agostinho. In: DE BONI, L. A. (Org.). **Lógica e Linguagem na Idade Média**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

PEREZ, R. G. **História Básica da Filosofia**. Tradução de: PELBART, Peter. São Paulo: Nerman, 1988.

PINHEIRO, C. de M. **Kant e a Educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução de: PEREIRA, Maria Helena da R. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PLATÃO. **Obras Completas**. Tradução de: ARAÚJO, de Maria; YAGÜE, Francisco G.; GIL, Luis; MIGUEZ, José A.; RICO, Maria; HUESCAR, Antonio R.; SAMARANCH, Francisco de P. 2. ed. reimp. Madrid: Aguilar, 1990.

REALI, G.; ANTISIERI, D. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990. v. 1.

REALE, G. ANTISIERI, D. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1990. v. 2.

REALE, G.; ANTISIERI, D. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2004. v. 3, 4, 5.

ROUSSEAU, J. J. **O Emílio, ou Da Educação**. Tradução de: FERREIRA, Roberto Leal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

SEVERINO, E. **A filosofia Moderna**. Lisboa: Edições 70, 1990.



ESTA OBRA FOI IMPRESSA PELA  
IMPRESA DA UFPR  
RUA BOM JESUS, 650 - JUVENIL  
CURITIBA - PARANÁ - BRASIL  
[WWW.IMPRESA.UFPR.BR](http://WWW.IMPRESA.UFPR.BR)  
[IMPRESA@UFPR.BR](mailto:IMPRESA@UFPR.BR)