

Universidade Federal do Paraná

Pedagogia EaD

Filosofia da Educação I

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)
(Maria Teresa A. Gonzati /CRB 9-1584 /Curitiba, PR, Brasil)
Universidade Federal do Paraná

S586 Silva, Karen Franklin da.
Pedagogia EaD : filosofia da educação I / Karen Franklin da Silva ; Celso de
Moraes Pinheiro – Curitiba : UFPR / Setor de Educação, 2024.
1 recurso on-line

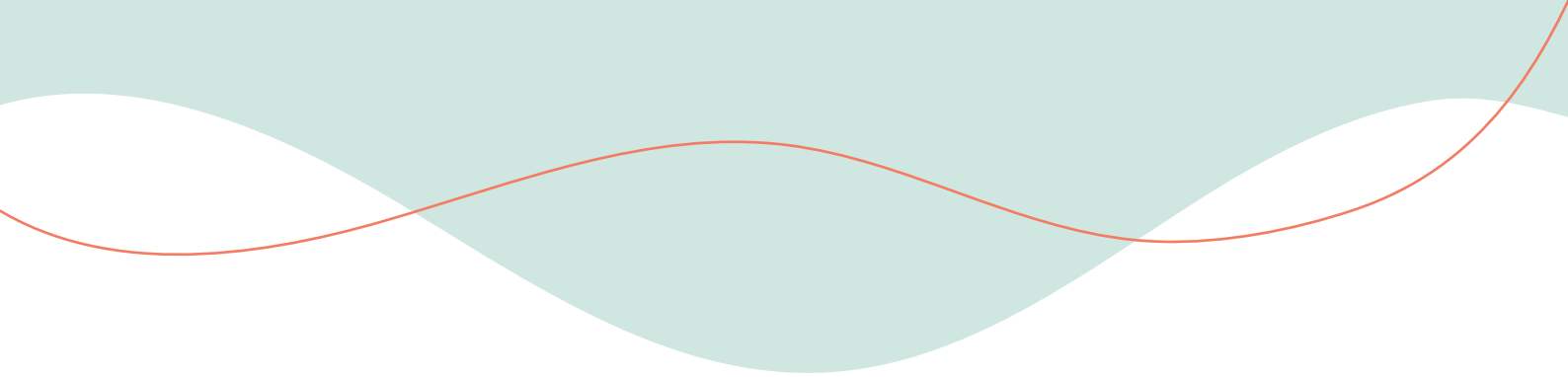
ISBN 978-65-5458-077-9

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Filosofia. 3. Filosofia – Estudo
e ensino. 4. Pedagogia – Estudo e ensino. 5. Pedagogia – Formação. I. Pinheiro,
Celso de Moraes. II. Título.

CDD 370

Pedagogia EaD

Filosofia da Educação I

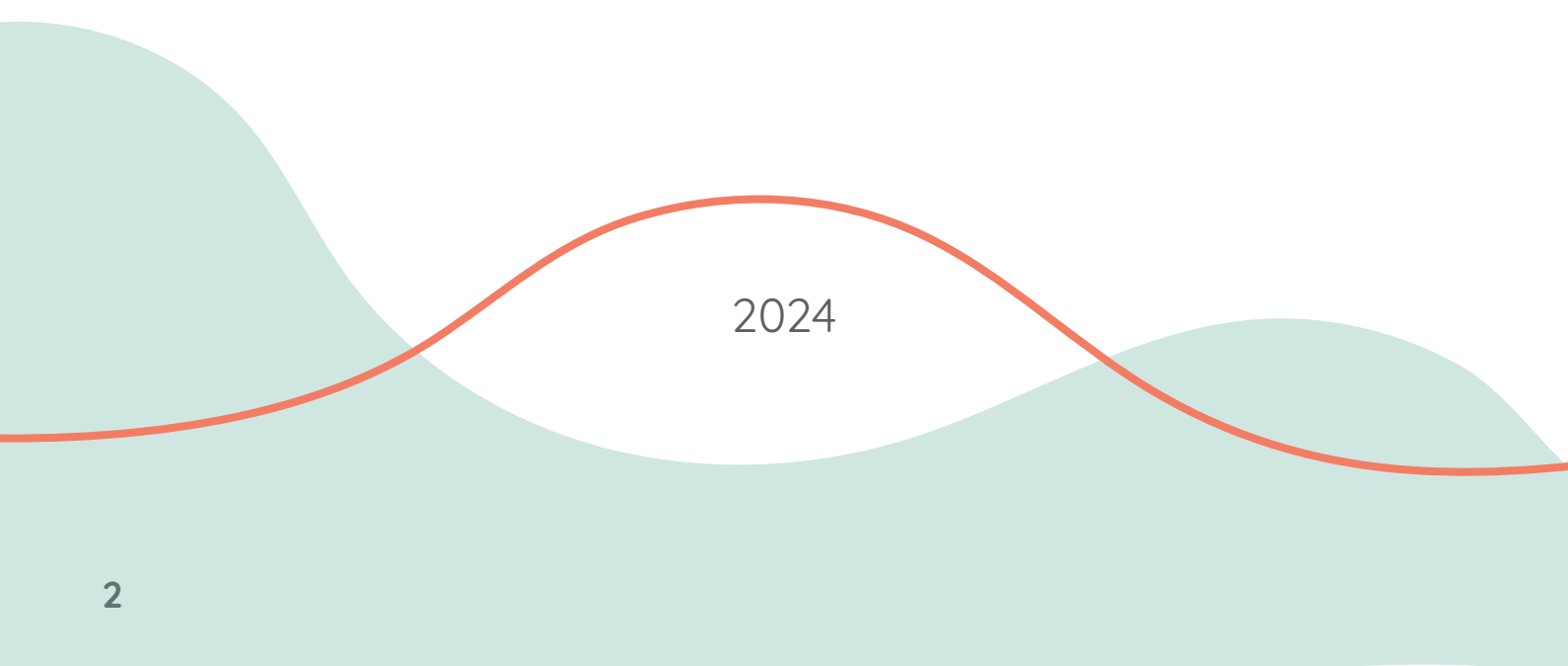


Dra. Karen Franklin da Silva
Dr. Celso de Moraes Pinheiro

Pedagogia EaD

Filosofia da Educação I

2024



Ficha Técnica

Curso

Pedagogia EaD

Disciplina

Filosofia da Educação I

Coordenador(a) do Curso

Prof.ª Dr.ª Samara Mendes Araújo Silva

Professor(a) Conteudista

Dra. Karen Franklin da Silva

Dr. Celso de Moraes Pinheiro

Capa e Projeto gráfico

Isabelle Borowski

Diagramação

Hellen Lima Ferreira

Revisão

Elizandra Jackiw

Conheça os Autores

Dr^a. Karen Franklin da Silva



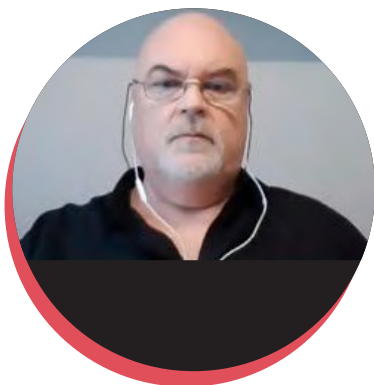
Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1992), Mestrado em Filosofia (1995) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Université de Toulouse II - Le Mirail (2004). Fez Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013), junto ao Centro Brasileiro de Pesquisas em Democracia, criado em 2009 pela PUCRS e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019), junto ao Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. É professora Titular da Universidade Federal do Paraná (vínculo desde 1996). Desenvolve pesquisas com temáticas situadas na Antiguidade, Filosofia Política e Direitos Humanos com interfaces na Educação. Desenvolve projetos de extensão na área de filosofia no ensino fundamental. Organizou publicações da área de Filosofia e Direitos Humanos, Fundamentos da Educação e Direitos Humanos, publicou capítulos de livros relativos a Educação Filosófica, Filosofia Antiga, Filosofia Política, Direitos Humanos entre outras temáticas.

<http://lattes.cnpq.br/6252811777803472>



Clique para
acessar o link

Conheça os Autores



Dr. Celso de Moraes Pinheiro

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1992), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Université Toulouse II - Le Mirail (2003) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013) e pela Universidade Federal de Santa Catarina (2019). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, Ética e Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia, Kant, Rawls, ensino de filosofia, educação, filosofia política e ética, cosmopolitismo, filosofia do direito, direitos humanos. Coordenador do Curso de Especialização em Filosofia e Educação: Ética, Política e Educação na UFPR.

<http://lattes.cnpq.br/3820024901133633>



Clique para
acessar o link

Dados da Disciplina

Ementa

A conceituação de Filosofia e Filosofia da Educação. Perspectivas epistemológicas, éticas e políticas da Educação. Fundamentos do conhecimento e do conhecer.

Carga horária

60 horas

Objetivos da Disciplina

- Conhecer os conceitos de Filosofia e Filosofia da Educação;
- Compreender as perspectivas Epistemológicas da Educação;
- Refletir sobre os impactos da Filosofia da Educação na Formação geral dos sujeitos.

Sumário

Conheça os Autores	04
Dados da Disciplina	05
Padrão de ícones	07
Unidade 01	08
Dados da Unidade	09
Introdução	10
1.1 Fundamentos e princípios	11
1.2 Das Finalidades	14
1.3 Principais temáticas filosóficas na educação	15
Unidade 02	18
Dados da Unidade	19
Introdução	20
2.1 Fundamentos filosóficos e princípios	21
2.2 Sobre o conhecimento humano e sua destinação	22

Padrão de ícones



Assista

Indica a apresentação de um Hiperlink e/ou uma indicação de um vídeo relacionado ao tema.



Atividade

Indica atividades a serem realizadas, para a sistematização da aprendizagem.



Atenção

A presença deste ícone indica trechos importantes do texto.



Refleta

Indica um questionamento ou atividade de aproximação entre o contexto e a teoria estudada.



Glossário

Indica a explicação de um termo utilizado no texto.



Saiba Mais

Sugere textos, materiais complementares ou informações importantes referentes ao tema estudado.



Pesquise

Sugere temas e assuntos a serem explorados.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I



1

Dados da Unidade 1

Unidade:

Filosofia da Educação I

Carga horária:

30h

Objetivos da Unidade

- Introdução aos primeiros conceitos e compreensão do problema filosófico da educação.

Conteúdo Programático

1.1 Fundamentos e princípios: a. O que é filosofia; b. O que é filosofia da educação; c. Filosofia da educação e pedagogia.

1.2 Das Finalidades: a. Educação como formação do indivíduo; b. Educação como formação do caráter. c. Educação como aquisição de conhecimento; d. Educação para-autonomia.

1.3 Principais temáticas filosóficas na educação – epistemologia, ética e filosofia moral, filosofia política.

Introdução

Esta primeira parte do curso tem um caráter introdutório às questões da filosofia da educação, apresentando questões conceituais e estabelecendo o caminho para as discussões futuras. Nesse e-book você encontrará os conceitos de filosofia; filosofia da educação e a discussão preliminar da relação entre filosofia da educação e pedagogia. Da mesma forma, vamos abordar as finalidades da educação nas compreensões de formação do indivíduo, formação do caráter, como aquisição do conhecimento e para a autonomia. Finalizamos com uma breve apresentação das próximas temáticas que complementam a disciplina, teoria do conhecimento ou epistemologia; ética e filosofia moral e filosofia política.

1.1 Fundamentos e princípios

a. O que é Filosofia?

Dizer o que seja a Filosofia é um dos maiores problemas da própria Filosofia. Não há uma definição única, pois, a Filosofia não pode ser reduzida a uma só questão. É comum encontrarmos definições como: Filosofia é pensar melhor; Filosofia é organizar os pensamentos de forma clara; Filosofia é tratar de questões que ultrapassam os limites da ciência; e muitas outras afirmações são possíveis de serem encontradas. O que se pode dizer, inicialmente, é que todas e nenhuma estão corretas. Isso porque não há uma conclusão definitiva na Filosofia. Ela é uma eterna busca, um constante perguntar.

Figura 01 - Biblioteca de Adriano (Atenas)

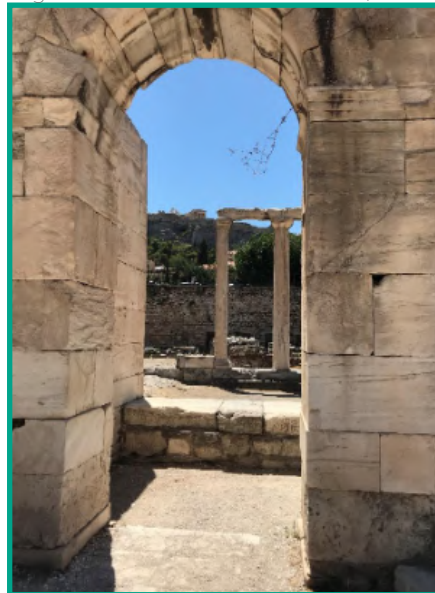


Foto: Karen Franklin

Há, no entanto, uma direção para se pensar sobre a Filosofia: o ser humano. Isto porque apenas os humanos são capazes de filosofar. E, a Filosofia pode ser entendida, desde um primeiro momento, como uma tentativa de compreender aquilo que somos, o que fazemos, porque fazemos, o que nos impulsiona a agir,

como conhecemos. É claro que todas essas questões são acompanhadas de inúmeras outras que buscam dar sentido ao questionar. Se perguntamos sobre o modo como conhecemos, por exemplo, é fundamental que perguntemos pelo o que seja o conhecimento. O universo filosófico é, ao mesmo tempo, extremamente amplo e significativamente restrito. O todo que nos cerca é o objeto da Filosofia, em seus mais variados graus.

O filósofo alemão Immanuel Kant diz que a Filosofia pode ser compreendida a partir das seguintes questões:

- 1) O que posso saber?
- 2) O que devo fazer?
- 3) O que me é lícito esperar
- 4) O que é o homem?

À primeira questão responde a Metafísica; à segunda, a Moral; à terceira, a Religião; e à quarta, a Antropologia. Mas, no fundo, poderíamos atribuir todas essas à Antropologia, porque as três primeiras questões remetem à última.

O filósofo tem, por conseguinte, que poder determinar:

As fontes do saber humano;

A extensão do uso possível e útil de todo saber; e finalmente:

Os limites da razão.

(KANT, I. Lógica. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1992, p.42).

Entretanto, como já dissemos, não há uma única definição para a Filosofia. Ao longo da história, o questionar pelo o que seja a Filosofia é o princípio de qualquer análise filosófica.

Vejamos alguns exemplos ao longo da história:

Aristóteles: “E também é justo que a Filosofia seja chamada de ciência da verdade” (ARISTÓTELES, Metafísica, Livro II, 19-20, Madrid: Gredos, 1998, p.86).

Descartes: “esta palavra Filosofia significa o estudo da sabedoria, e por sabedoria não se deve entender apenas a prudência nos negócios, mas um conhecimento perfeito de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta da sua vida como para a conservação da saúde e invenção de todas as artes” (DESCARTES. Princípios da Filosofia. Lisboa: Edições 70, 1997, p.15).

Kant: “a Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos” (KANT. Lógica. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1992, p.41).

Hegel: “porque é precisamente o fundamento do racional, a filosofia é a inteligência do presente e do real, não a construção de um além que só Deus sabe onde se encontra ou que, antes, todos nós sabemos onde está - no erro, nos raciocínios parciais e vazios”. (HEGEL. Princípios da Filosofia do Direito. Tradução de Orlando Viotino. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.XXXV).

Schopenhauer: “A filosofia nasce de nosso espanto sobre o mundo e nossa existência” (SCHOPENHAUER, A. O mundo como vontade e representação. Tomo II. Complementos. Livros I -II. Volume 1. Tradução de Eduardo Ribeiro da Fonseca. Curitiba: UFPR, 2014. p. 249-285).

Husserl: “todo aquele que quer se tornar um filósofo deve, uma vez em sua vida, se retrair sobre si mesmo [...] A filosofia – sabedoria – é uma incumbência totalmente pessoal”. (HUSSERL. Meditaciones cartesianas. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Economica, 1996, p.38).



Filosofia: O que é e para que serve? Com Viviane Mosé
https://www.youtube.com/watch?v=UaK_AmcALCQ

A partir dos exemplos, podemos confirmar a ideia de que não há um único sentido para o conceito de Filosofia. Isso porque a Filosofia é o próprio questionar. E, não apenas questionar sobre as coisas do mundo, mas também sobre ela mesma.

A tarefa da Filosofia é colocar questões, mas não qualquer questão e não de qualquer maneira. A Filosofia obriga o sujeito a buscar uma coerência para suas argumentações e também boas justificativas para suas opiniões. Uma característica marcante no pensamento filosófico é o fato de se buscar uma argumentação rigorosa, racional, lógica e coerente sobre as questões. Essas questões podem versar sobre uma infinidade de assuntos, uma vez que o objetivo primeiro da pergunta é sobre a significação, isto é, sobre aquilo que dá sentido às coisas, à vida, ao mundo.

Filosofar é estar preparado para surpreender-se e espantar-se:

- Com a diversidade das ideias filosóficas. É saber que não existe uma única resposta e tampouco uma única via de acesso plausível para se buscar respostas;
- Com as ideias curiosas, incríveis, inesperadas que se apresentam a nós constantemente.
- Com a extraordinária liberdade que resulta do universo racional, onde nenhuma discussão é proibida, nenhuma possibilidade é censurada, nenhuma crítica é descartada.
- Com a necessidade de se despojar de qualquer preconceito, de aceitar a diferença sem torná-la uma barreira, de se conscientizar que um pré-conceito é algo dado anteriormente e não necessariamente significa verdade ou certeza, mas que, antes, precisa sempre passar por uma análise crítica, rigorosa e razoável.
- Com a relação existente entre pensamento e vida. Vive uma vida pequena quem pensa pequeno. Vive uma vida livre quem pensa livremente.
- Com o fato de que filosofar sempre tem consequências sobre a nossa existência, pessoal ou coletiva.

A grandeza da Filosofia e do filosofar são condições próprias do humano. Não há como reduzir a Filosofia à ciência, à arte ou à fé. O fazer filosófico é provocado pelo espanto, pela perturbação, pelo embaraço e pela necessidade de encontrar justificativas razoáveis para os argumentos apresentados. Santo Agostinho afirma,

ao responder sobre o que seja o tempo, que: “Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (AGOSTINHO. Confissões. Trad. de J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p.322). Da mesma forma, podemos dizer que o conceito de Filosofia se comporta como o exemplo dado por Agostinho: se ninguém perguntar, eu sei; se eu quiser explicar, já não sei. Muito mais do que um conceito, a Filosofia é uma atividade que consiste em tentar sair do embaraço que é buscar sua própria definição e também explicar o mundo, com tudo aquilo que dele faz parte. Por isso podemos entender que a Filosofia surja a partir de uma perturbação, de uma espécie de mal-estar. Esses são seus pontos de partida. A Filosofia começa com a descoberta da ignorância. O perceber-se ignorante nos impele pela procura da certeza e da verdade. Essa procura é a atividade própria da Filosofia. E, quando se desenvolve um amor por essa atividade de procura, está inaugurado o pensamento filosófico.

Figura 02 - Acrópole (Atenas)



Foto: Karen Franklin



Veja o que o filósofo Michael Sandel fala sobre a Filosofia: <https://www.youtube.com/watch?v=D0lfOGHoeVk>

E também o que o filósofo Norberto Bobbio diz: <https://www.youtube.com/watch?v=8ppFqHRdE9g>

Resumindo:

- Não há uma única definição possível para Filosofia

- Filosofar é questionar, buscando justificativas razoáveis e racionais para as respostas
- Espanto e curiosidade são princípios de uma atitude filosófica
- As atividades de procura pela verdade e pela certeza são próprias do pensamento filosófico

b. O que é Filosofia da Educação

Conforme vimos acima, definir Filosofia é não apenas uma tarefa árdua, mas se constitui no próprio fazer filosófico. Entretanto, quando buscamos uma definição mais objetiva do conceito, podemos intentar através do olhar filosófico sobre as ciências, as artes, o mundo e a humanidade. Assim, quando falamos em uma Filosofia da Educação, estamos tratando de um conceito de Filosofia que é compreendido como um olhar crítico, racional, investigativo, desligado de preconceitos e dogmas, sobre a Educação. A Filosofia da Educação tem, portanto, a Educação como seu objeto de investigação e crítica. De acordo com Franklin e Farago, a Filosofia da Educação “se constitui no universo a ser investigado, questionado e construído através do discurso filosófico sobre o fenômeno educativo” (FRANKLIN, K. FARAGO, C. Filosofia da Educação: uma outra filosofia? In: FRANKLIN, K e RAMOS, E. Fundamentos da educação - os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010, p.23).

Dizem as autoras:

Quando nos perguntamos qual é o princípio ou a finalidade do ato de educar, estamos nos colocando no centro das preocupações filosóficas a respeito da educação. Esse recorte sobre as concepções ou princípios daquilo que se concebe como educação é o horizonte da reflexão da filosofia da educação. Essa relação intrínseca entre filosofia e educação mostra como a tarefa do filósofo da educação é fundamental para esclarecer as teorias sobre o ato de educar. É a filosofia quem prioriza objetivamente o olhar do filósofo para as diversas concepções do educar, impondo nesse trabalho todo o esforço por esclarecer princípios

humanos que devem ser considerados em qualquer processo educativo. A filosofia da educação busca construir um “discurso a respeito da boa pedagogia; e esta, não raro, é a negação da pedagogia vigente de algum local ou tempo” (GHIRALDELLI Jr. Filosofia da educação. São Paulo: Ática, 2006, p.31). Isso significa dizer que a filosofia da educação é o olhar apurado sobre as teorias pedagógicas, buscando sempre esclarecer qual seria o melhor caminho para esta tarefa. Dessa forma, a filosofia da educação constitui-se como o olhar crítico sobre o fenômeno educativo, buscando postular o melhor modo de conceber a educação e expressando um olhar límpido sobre as teorias pedagógicas. (FRANKLIN, K. FARAGO, C. Filosofia da Educação: uma outra filosofia? In: FRANKLIN, K e RAMOS, E. Fundamentos da educação - os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010, p.24).

Para entender melhor o que seja a Filosofia da Educação temos de compreender a relação intrínseca entre Filosofia e Educação, seja através das propostas de tratados de educação, seja por meio da reflexão sobre os fenômenos educativos. Muitas vezes, podemos confundir Filosofia com outras ciências, pois no ambiente escolar as vivências são múltiplas e complexas. Portanto, a fim de não reduzirmos a Filosofia da Educação à Pedagogia ou a uma Ciência da Educação, é importante que possamos compreender que a Filosofia não é uma análise de realidade social determinada (objeto da Sociologia), nem tampouco análise de um indivíduo ou grupo específico (o objeto da Psicologia) ou uma análise das relações específicas com o ambiente (objeto da biologia educacional ou ambiental).

A Filosofia da Educação é fundamental para percebermos a indissociabilidade existente entre Filosofia e Educação. A Filosofia depende da Educação, no sentido de que apenas há sentido no pensar quando este pode ser compreendido pelos demais. O espírito da Filosofia é fazer-se compreender, portanto, tornar-se visível. Mas, apenas pode alcançar o pensamento filosófico aquele que se livra das amarras das falsas verdades, do dogmatismo. Não há, portanto, como se pensar Filosofia sem se pensar na Educação. Toda divulgação do resultado da pesquisa filosófica é, desde sempre, um processo de educação.



Uma conversa entre os professores Pedro Gontijo e Marco Aurélio Fernandes da UnB em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8Ovy2ha4AA>

Da mesma forma, pensar Educação requer algo mais do que uma mera observação dos processos educacionais. A reflexão filosófica completa a Educação no sentido de que empresta a esta uma finalidade e objetivos racionalmente definidos. A Educação necessita do olhar filosófico sobre si mesma, pois precisa estar constantemente dando atenção ao todo que a cerca. A finalidade da ação de educar e de formar é própria do humano, fazendo parte de sua estrutura existencial. Da mesma forma que o conhecimento, a arte, a moral e a política, também passíveis de serem compreendidas como participantes da estrutura existencial do ser humano, a Educação exige uma reflexão da Filosofia sobre sua tarefa e objetivos. E, chama a atenção o fato de que a Filosofia da Educação se encontra presente em cada área específica da Filosofia, ou seja, quando falamos de uma Filosofia Política, de uma Filosofia da Arte, de uma Filosofia do Conhecimento e de uma Filosofia Moral, por exemplo, podemos encontrar em cada uma delas uma relação intrínseca com a Filosofia da Educação. A Filosofia da Educação permeia todos os âmbitos da Filosofia e suas especificidades. E isso a torna única e fundamental.

No entanto, ela não se encerra em si mesma. A Filosofia da Educação exige um olhar atento para tudo aquilo que a cerca. Por isso podemos dizer que, para compreendermos os processos educativos de uma sociedade e do próprio mundo, é preciso também compreendermos concepções como:

- a de liberdade, que envolve leis, norma e regras;
- a de igualdade, que envolve justiça distributiva, direitos e deveres;
- as de ensino e pedagogia, que envolvem práticas, metodologias e objetivos;
- a de cidadania, que envolve valores, leis e práticas sociais;

- as dos valores éticos e morais;
- a epistemológica, que envolve o conhecimento - seus valores e limites.

Refletindo sobre ideias como as acima indicadas, podemos produzir estratégias e pensamentos capazes de dar conta das principais questões que cercam a educação: seus problemas e de suas realidades. A Filosofia da Educação busca fundamentar filosoficamente as ações que ocorrem tanto na Escola, quanto na Sociedade. Isso significa dizer que todo fenômeno educativo está permeado de pensamento filosófico e que compreender a relação entre Filosofia e Educação deveria ser tarefa de todo educador e professor.

O filósofo francês Olivier Reboul tem uma importante passagem sobre o que é o educar, isto é, essa ação que a Filosofia da Educação procura fundamentar filosoficamente, conforme afirmado acima. De acordo com Reboul:

A educação é a ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objetivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta ação. A educação é, pois, uma ação. Enquanto tal, é consciente, ou pelo menos dela podemos tomar consciência; é voluntária, ou pelo menos podemos percebê-la e assumi-la como tal.” (REBOUL, O. O que é o educar? Tradução de Olga Pombo. In: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf> -Acesso em 02/07/2020.

Como podemos observar, Olivier Reboul dá à Educação um caráter de ação que pode abranger vários aspectos que nos cercam. Através da Educação é possível o desenvolvimento de aptidões físicas e intelectuais. Nesse primeiro ponto, Reboul já indica a amplidão da análise a ser feita pela Filosofia. Dizer que a Educação se ocupa das aptidões físicas e intelectuais é, desde já, emprestar um caráter abrangente à suas ações. Isso fica mais claro quando o filósofo amplia esse campo de ação e afirma também pertencer à Educação o desenvolvimento de sentimentos sociais, estéticos e morais. Ora, não é difícil perceber que Reboul segue a ideia de que a

Educação é o processo pelo qual o ser humano pode ser compreendido. A Filosofia da Educação é o pensar sobre cada um desses pontos em busca da compreensão do todo. Como dizia Kant, a Filosofia é buscar responder à questão essencial: O que é o homem (ser humano)?

Figura 03 - Deusa da Vitória - Éfeso (Turquia)



Foto: Karen Franklin

Resumindo:

- Filosofia da Educação tem a Educação como seu objeto de investigação e crítica
- As ações pedagógicas fazem parte do universo de análise da Filosofia da Educação
- A Filosofia da Educação exige um olhar atento para tudo o que cerca o universo da Educação
- Refletir filosoficamente sobre a Educação deveria ser papel de todo o educador.

c. Filosofia da Educação e Pedagogia

O filósofo francês Olivier Reboul escreveu nas primeiras páginas de seu livro *La Philosophie de l'éducation* (A Filosofia da Educação) que a Filosofia da Educação não é pedagogia. Da mesma forma, a Filosofia da Educação também não pode ser reduzida a uma espécie de psicologia da criança. A Filosofia da Educação é, para Reboul, um ramo da Filosofia. Ela não se reduz a um corpo de saberes e tampouco

tem por objetivo um saber fazer. Antes, tem a uma atitude de colocar em questão tudo o que nós sabemos, conhecemos ou cremos saber sobre a educação. De acordo com o autor de *A Filosofia da Educação*, a interrogação sobre os fins da educação, feita pela filosofia é uma atitude total, radical e vital. Por outro lado, afirma que, muitas vezes, a Pedagogia corre o risco de se dirigir a um dogmatismo sobre forma e a maneira de educar, quando ligada a uma espécie de relativismo quanto ao conteúdo analisado. Com isso, a Pedagogia pode se deter em considerações sobre o método (modos de ensinar) e os saberes (conteúdo), enquanto posições antinômicas. Reboul afirma que a Pedagogia é o objeto de um movimento dialético entre coerção e desejo; espontaneidade e transmissão do conhecimento; ruptura e continuidade; tecnicidade e incertitude. E justamente por essa série de antinomias, ela não deixa de ter um caráter ideológico. A discussão das antinomias mostra como o olhar pedagógico se mostra diverso daquele da Filosofia da Educação.

Leia esta interessante passagem do texto de Olivier Reboul:

A Filosofia da Educação é insubstituível enquanto reflexão sobre o sentido das palavras usuais e suas relações. Filosofar é, em primeiro lugar, perguntar o que se quer dizer. Tomemos esta afirmação de Horace Mann: “Todo o homem que nasce neste mundo tem direito natural à educação”. O que significa aqui natural, e qual a sua relação com o direito; trata-se de uma constatação de facto, de uma prescrição moral ou da expressão de um sentimento? Outro exemplo: pergunta-se: “o que é a educação moral?” O senso comum responderá: “é fazer com que as pessoas se conduzam moralmente”. Basta refletir um pouco para ver quanto esta resposta é contestável e mesmo perigosa pois que se a educação consiste simplesmente em levar as crianças a não roubar, a não mentir, a obedecer às normas em vigor, teríamos apenas produzido autómatos, incapazes de compreender o que fazem e porque o fazem, incapazes, portanto de se adaptar a novas situações. Sob a ocupação alemã, mentir, roubar, infringir as normas válidas em tempo normal, poderia ser moral. Fazer com que as pessoas se conduzam moralmente é arriscar fazer com que não haja moral, nem mesmo gente! (REBOUL. O. *A Filosofia da Educação não é a Pedagogia*. Trad. de

Susana do Céu Gil Andrade, revisão de Olga Pombo. In: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/traducoes/reboul5.htm> - Acesso em 05/07/2020).

Mas, tão importante quanto definirmos o que seja Filosofia da Educação, é importante que possamos dar uma pista daquilo que se compreende por Pedagogia. Assim como a Filosofia da Educação, nas palavras de Reboul, não é uma psicologia, também a Pedagogia não o é. Principalmente quando se considera que a psicologia seria uma ciência que procura dar conta de problemas existenciais. Neste sentido, a psicologia poderia ser vista como uma ciência que pode auxiliar, tanto a Pedagogia, quanto a Filosofia.

De maneira geral, a Pedagogia pode ser entendida como a ciência que se dirige para uma reflexão sistemática, ordenada e metódica da Educação. Se compreendermos a Educação como o processo de formação e informação dos sujeitos, onde uma geração educa a outra, então a Pedagogia é a reflexão sobre esses processos. Estão incluídos nessa tarefa as práticas de ensino; de transmissão de conhecimento e as metodologias aplicadas para se chegar à finalidade proposta pela Educação. Justamente aqui reside a importância do papel da Filosofia da Educação, pois cabe a ela analisar, de maneira crítica e objetiva, o que fundamenta essa ou aquela finalidade. Se a reflexão da Pedagogia se dirige, de modo essencial, aos meios para se atingir o fim, o pensamento filosófico sobre a Educação analisa o próprio fim.

Segundo José Carlos Libâneo:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação - do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2001, p.156).

Quando Kant afirma que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT.I. Sobre a Pedagogia. Trad. de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996, p.15), mostra que aquela que é a pergunta mais essencial da Filosofia, pelo “o que é o homem”, é também a questão primordial da Educação. E, se não há distanciamento entre a Filosofia e a Educação, então também não haverá entre a Filosofia da Educação e a Ciência da Educação (Pedagogia). Assim, se podemos diferenciar Filosofia da Educação e Pedagogia é porque podemos analisar a mesma questão a partir de pontos distintos. Ambas buscam compreender e estudar a Educação. Enquanto a Pedagogia orienta seu olhar para as questões mais práticas sobre os meios para atingir os fins, a Filosofia observa o conjunto de implicações que cercam a Educação.

A partir disto é fácil compreender porque a Filosofia da Educação trabalha tão próxima aos demais ramos da Filosofia, como a Epistemologia, a Ética e Filosofia Moral, a Filosofia Política, a Estética e a Lógica. É fundamental para a Filosofia da Educação ter o conjunto de conhecimentos e práticas como seu objeto de investigação. Nesse sentido é possível se afirmar que a Pedagogia é mais do que uma ciência que auxilia a investigação filosófica, ela é também, e ao mesmo tempo, objeto da Filosofia da Educação.



Para saber mais sobre o conceito de Pedagogia, leia o livro de Paulo Ghiraldelli Jr., “O que é pedagogia”, In: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-que-%C3%A9-Pedagogia.pdf>

Também o artigo de José Carlos Libâneo, “Pedagogia e pedagogos, inquietações e buscas”, traz boas considerações sobre a Pedagogia In: http://www.educaremagazine.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf



A fim de aprofundar seu conhecimento sobre a relação entre Filosofia e Pedagogia, nada melhor do que recorrer a alguns nomes reconhecidos como primordiais nas ideias pedagógicas do século XVIII e XIX:

Johann Herbart: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf>

Johann Pestalozzi: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>

Friedrich Fröbel: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>

Resumindo:

- Filosofia da Educação não é o mesmo que Pedagogia
- A Filosofia da Educação coloca em questão as ações e os procedimentos pedagógicos
- A pedagogia é objeto de investigação da Filosofia da Educação
- A Filosofia da Educação pretende analisar o todo da Educação, incluindo a Pedagogia.

1.2 Finalidades

Quando pensamos em objetivar as finalidades da educação ou o processo educativo em si mesmo, podemos ter algumas pistas genéricas em mente, mas admitimos que é um caminho indeterminado. Essa indeterminação move pensadores a explicitação do porquê, como e com que meios vamos iniciar o processo. Uma geração sempre educa a outra, essa expressão parece uma obviedade, no entanto é a reflexão sobre esse movimento entre as gerações que traz a necessidade de análise sobre os bons processos para investirmos na melhor forma de educar. Não

há fórmula mágica nos processos que envolvem a educação de crianças e jovens, há esperança, determinação ou qualquer outro nível de empenho. Ao projetarmos metas e objetivos à educação parece que apontamos a uma direção precisa, porém quando refletimos mais analiticamente sobre eles percebemos que apenas indicam o caminho e se apresentam vagos e genéricos. Imersos nessa problemática podemos discutir algumas finalidades que movem os adultos a se ocuparem de crianças ao longo de diferentes gerações.

a. Educação como Formação do indivíduo:

Formar um indivíduo parece ser o propósito do processo educativo pelo qual todos nós um dia passamos e quando se trata das novas gerações movemos esforços para que isso também se proceda em um contínuo. A formação dos indivíduos, desde a Antiguidade está atrelada a filosofia política, pois desde Platão o objetivo de educar cidadão é devido a sua necessidade gregária. Se os indivíduos vivem em sociedade, então é em comum que devem determinar os rumos do seu viver.

Figura 04 - Antiga Ágora (Atenas)

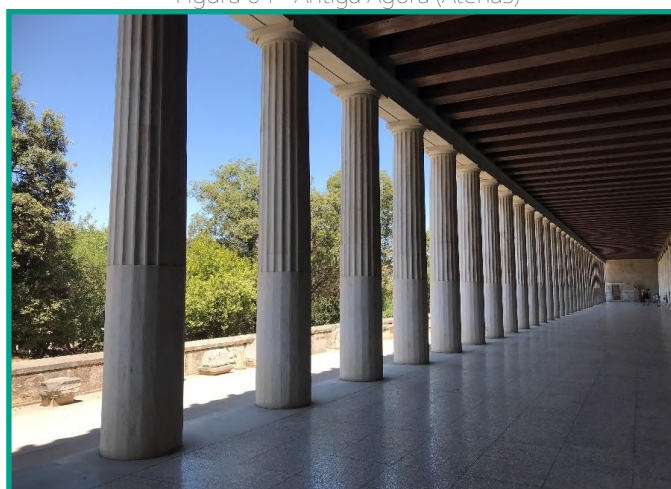


Foto: Karen Franklin

Desde a Antiguidade com o grande movimento sofístico, que buscava a formação do espírito humano, uma multiplicidade de processos e metodologias educacionais se originaram de duas formas educativas. Cada uma delas tinha seu modo de atuação. Segundo Jaeger (1995, p. 342), duas modalidades de formação do espírito concorriam: a transmissão do saber enciclopédico e a formação do espírito em seus diversos campos. Era a paideia grega que associava todo o espírito da formação humana, uma consciência teórico-filosófica que justificava todos os esforços

humanos como justificação da comunidade e da individualidade. É com os sofistas “que a paideia, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional” (JAEGER, 1995, p.348).

Os esforços educativos na Antiguidade tinham o objetivo de efetivar uma sociedade justa, que teoricamente seria o reflexo do conjunto de cidadãos justos.

Assim, a formação humana começa pela determinação dos indivíduos enquanto cidadãos. A priorização da justiça, enquanto ética aplicada, como ordenadora da condução formativa, ao longo da história humana foi agregando outros termos para justificar a preocupação dos humanos com seu status quo e seu futuro.

Essa consciência que os movimentos políticos da antiguidade trouxeram para a reflexão sobre educação, são extremamente importantes a filosofia da educação, pois cabe a ela refletir, esclarecer e avaliar tais processos.

A racionalização da educação política na Antiguidade se apresenta apenas como um aspecto da racionalização da vida inteira, pois sempre está trelada aos processos formativos que objetivam a ação e o êxito de indivíduos e sociedade. Com isso, a formação dos indivíduos está ligada a formação humana em geral, agregando metas e objetivos da humanidade a partir dos indivíduos.

Se essa formação dos indivíduos/cidadãos na Antiguidade estava atrelada à atuação política, seja através da retórica ou das artes da guerra, hoje, podemos dizer que está ligada a capacidade de atuação multifacetada, pois atualmente não há uma determinação específica da sociedade. Com isso a generalidade entra em cena para determinar como deveria ser a educação em termos universais, a formação contemporânea necessita de múltiplas habilidades e determinações para se efetivar. Mesmo assim, ainda apresentam como fundamento educacional a justiça, ética e capacidade de comunicação como uma prioridade no futuro.

Resumindo:

- Educação como formação de indivíduos está voltada a desenvolver no particular uma meta universal.
- Objetivos universais humanos podem se diferenciar em cada etapa histórica.

- Na Antiguidade a prioridade educacional era a formação do cidadão, do guerreiro e do político.
- Hoje podemos conceber que a educação como formação busca realizar através da racionalidade os direitos humanos.
- Aprender no processo formativo e educacional direitos e deveres humanos na expectativa que os indivíduos vivam sob tais preceitos.

b. Educação para a formação do caráter.

Um dos problemas mais árduos da educação, segundo Immanuel Kant (1724-1804), é o problema da educação moral. “Se tivéssemos que responder em uma frase qual a finalidade da educação em Kant, diríamos: a educação moral. Mas não devemos nos apressar. A educação moral não é o ensino de normas e regras morais. Antes, é o próprio pensar por si mesmo”. Nesse sentido, quando falamos em formação do caráter moral, temos que abordar a questão da autonomia do pensamento. A educação moral e, conseqüentemente a formação do caráter, depende da autonomia do pensamento. “A ideia de uma educação, como formadora do caráter moral do indivíduo, requer um pensamento autônomo. Apenas com isso é possível a postulação de uma educação que atinja sua mais alta finalidade” (PINHEIRO, 2007, p.106).

No processo de educação e formação do caráter, está em jogo a forma com que o indivíduo usa seu temperamento. A isso Kant chama de bom caráter. Mas o processo de partida é outro: uma boa vontade. Apenas uma boa vontade poderá ser considerada absolutamente boa, pois ela não depende de outra coisa a não ser dela mesma. Para compreender o ponto de vista de Kant sobre a educação do moral, ou melhor, a educação do caráter precisamos pensar no ponto de partida, uma boa vontade, associada ao temperamento, quais seja, os talentos da mente humana e ao caráter, que é o bom uso desse temperamento. Nesse sentido, o processo de educação do caráter que tem como finalidade a moralidade e prescinde de encarar os desafios de discutir também como a moralidade humana se constitui e quais suas principais características.

O caráter pode ser considerado a própria educação moral: “O conjunto de

qualidades que fazem da criança um ser racional, capaz de escolher entre diversas ofertas, permite-lhe direcionar-se para a saída do estado de menoridade. Por meio da moralização, a criança aprende a respeitar as regras fundamentais que comandam o universo”. O processo educativo, que é também a própria educação moral, promove na criança a aquisição de meios para exercer a livre razão, pois ao iniciar obedecendo a regras a preceitos universais, que são racionais, adquire os meios do uso da razão para obedecer apenas a si própria. “A busca de Kant é por máximas totalmente autônomas, características de um sujeito que pensa por si mesmo e que é responsável por seus atos” (PINHEIRO, 2007, p.109).

A formação do caráter no processo educativo é a busca pela própria autonomia, que envolve deixar de lado todos atos por inclinação. Ser movido pela inclinação faz as crianças seres indomáveis, pois a constante busca por satisfação dos prazeres conturba as escolhas da razão. Com isso, o processo de formação do caráter é um processo que busca inibir o ímpeto dos desejos nas crianças, tornando o processo de moralização um processo de aquisição da vontade.

Por meio da vontade, o ser racional pode escolher e selecionar apenas aquilo que é bom, deixando de lado toda inclinação. Mas visto que nem sempre as ações são determinadas completamente pela razão, fato que é normal aos homens, então ‘as ações reconhecidas necessárias objetivamente são subjetivamente contingentes e a determinação de uma tal vontade conformemente as leis objetivas é uma coação’. [...] Ora, daqui temos que a moralidade é uma batalha entre o móbil racional e os impulsos sensíveis. Isso implica que a lei moral assuma o caráter de obrigação, e não mais de espontaneidade. (PINHEIRO, 2007, p.110)

Assim, podemos compreender que a educação como formação do caráter é a educação moral e que deve ser conduzida para que a criança e depois o adulto sigam suas vontades (racionais) e não suas inclinações sensíveis. Somente a vontade tem o poder ou a faculdade de agir segundo regras, sejam elas, subjetivas ou objetivas.



O que é Moral? – Clóvis de Barros Filho, na Casa do Saber:
<https://www.youtube.com/watch?v=Jsjn49FxJLc>

Resumindo:

- A boa vontade é o ponto de partida de uma educação moral.
- A formação do caráter é o mesmo que educação moral.
- Para educar uma criança moralmente é preciso que ela aprenda a usar seu bem temperamento.
- A criança precisa aprender desde cedo a minimizar a força de suas inclinações.
- A coação é a única forma de iniciar o processo de formação do caráter.
- A vontade humana é a forma de conduzir as ações moralmente.
- Agir moralmente é agir com responsabilidade.

c. Educação como aquisição de conhecimento.

A educação busca ao longo da história humana habilitar os humanos através do conhecimento. Essa construção passa de geração a geração e busca um aprimoramento do indivíduo e da espécie mesmo que essas intenções não estejam explícitas nos manuais educativos. Com isso, podemos dizer que educar é adquirir e transmitir conhecimento. Porém o que é exatamente conhecimento? Intuitivamente, sabe-se que é algo que pode ser comunicado, apreendido e comprovado, mas devemos também pensar que conhecimento é uma relação fenomênica entre o sujeito e o objeto. Podemos definir conhecimento como uma determinação do sujeito pelo objeto. Assim, um conhecimento será verdadeiro se seu conteúdo concorda com o objeto mencionado. Mas como saber o que é verdadeiro? Nesse caso buscamos estabelecer os critérios de verdade que satisfazem nossa racionalidade

e que envolvem o que concordamos ser conhecimento.

Podemos considerar que o conhecimento envolve três elementos: o sujeito, o objeto e a imagem, ou seja, a percepção do objeto na mente do sujeito, que poderíamos chamar de fenômeno. Visto pelo lado do sujeito, o fenômeno do conhecimento se aproxima da esfera psicológica; pela imagem com a lógica e pelo objeto da ontologia. Sendo que nenhuma destas disciplinas pode resolver isoladamente o problema do conhecimento consideramos uma nova disciplina que trata destes problemas, chamada teoria do conhecimento.

A educação como aquisição de conhecimento passa pela discussão da teoria do conhecimento, pois apenas após estabelecer certos critérios de validade do conhecimento que podemos comunicá-lo como confiável e científico. Essa preocupação com os critérios de verdade nem sempre participaram das vertentes de pesquisa filosófica, pois aos dogmáticos não há discussão sobre tais critérios, uma vez que o conhecimento não é um problema, pois são captados diretamente do objeto que se apresenta a mente. Encontramos essas posições, por exemplo, em filósofos como Epicuro que tenta harmonizar teorias opostas sobre a origem do conhecimento.

Como materialista, ele pretendia fundamentar todo o conhecimento nos sólidos alicerces dos sentidos, cujas percepções claras ele não admitia que fossem postas em dúvida. Todo o conteúdo do espírito tinha assim de derivar desta origem pela acumulação de impressões recebidas do mundo exterior formando noções compostas. A atividade espontânea do pensamento ao manipular estas noções tinha de ser reduzida, tanto quanto possível à capacidade de fixar a atenção e de assim obter uma 'visão clara', análoga ao exame minucioso que garante a verdade da percepção sensorial. Quando, no entanto, passou a tratar dos objetos e verdades do domínio mais importante, o do totalmente imperceptível, foi obrigado a recorrer, ainda sob a capa de uma metáfora, à crença na capacidade que o espírito tem de se projetar para fora do corpo e de apreender conhecimentos que jamais podem ser revelados através dos sentidos. (CONFORD, 1989, p.49)

Para os educadores da antiguidade, chamados Sofistas, o conhecimento se relaciona com a transmissão de sabedoria, que poderia ter correspondência com a arte as Musas em revelar algo. Por exemplo, no diálogo Protágoras de Platão, a argumentação do sofista revela sua posição em defender que é possível ensinar virtude, mesmo que não se defina previamente o que ela é. Protágoras está preocupado em estabelecer um método de transmissão do seu conhecimento, utilizando, ora o conceito múltiplo de virtude, onde coragem, justiça, sabedoria, temperança, ora, o conceito de virtude como unidade. Mesmo partindo dessa premissa, o sofista vai de encontro a admissão de que a virtude é ensinável e que ele é um especialista nessa matéria. “O que ambos os passos sugerem é que o homem sábio, quer lhe dêem o título mais antigo de sophistes, ou o mais modesto de ‘amigo da sabedoria’, ainda era visto nos séculos V e IV como um dos tipos diferenciados que tinham emergido do complexo profeta-poeta-sábio” (CONFORD, 1989, p.174).

Essa discussão sobre aquisição e transmissão de conhecimento está mesclada ao fazer da educação desde seus primórdios, pois na discussão com os sofistas podemos perceber a posição socrática em buscar estabelecer outro caminho para a questão: transmitir não é adquirir e essa diferença é essencial faz parte do método de ensino ou de aprendizagem.

O método socrático de aquisição de conhecimento tratado em todos os escritos de Platão busca através do diálogo chegar à verdade.

Os três eventos máximos da cultura grega - diálogo, retórica e democracia - estão nas raízes da civilização ocidental e fornecem as bases da modernidade. Inserido em sua sociedade, Platão sou lidar com as opiniões diferentes, com as ideias em estado de conflito e, assim, recriá-las e redimensioná-las dentro de parâmetros de uma visão própria em seus escritos. Soube especialmente, nos diálogos escritos, substituir os recursos retóricos pelos processos dialéticos e, desse modo, dar ênfase, ao mesmo tempo, ao debate de ideias e ao método de investigação. Preocupado eticamente com o bem falar, criticou o falar bem dos retóricos.

Além, disso, o aristocrático Platão desconfiava das opiniões do povo. Em quase todos os textos, procurou suplantar o terreno das opiniões pelo domínio do conhecimento científico e dialético. Entretanto, ao seu modo peculiar, preocupou-se com a educação das multidões, com a maneira de alcançar a verdade e não apenas com a aquisição das *technai*, isto é, das técnicas dos discursos de aparência típicas dos sofistas. Mas nesse ponto, é preciso ter cuidado, pois não é propriamente a retórica que ele condena, mas a falta de ética no uso da retórica. Nesse sentido, seus diálogos, bem escritos e escritos para mostrar o caminho do bem como ideal supremo, brilham pela força dos argumentos dialéticos. A beleza estética do texto submete-se à verdade. Ele sabe que os escritos podem cair no domínio público (Carta segunda, 314 c) e serem portadores de ambiguidades. Por isso, adverte que todo texto é relativo, e que as grandes questões ultrapassam o escrito, necessitam do impulso da oralidade (PAVIANI, 2008, p.16-17)

Figura 05 - Prisão de Sócrates (Atenas)



Foto: Karen Franklin

Com isso, podemos perceber que a aquisição e transmissão de conhecimento compreende discussões sobre como os humanos se relacionam com isso que é exterior e eles e que valor imprimem nessas percepções. Ao longo da história

do pensamento a mudança se fez visível, com o advento da modernidade. O que poderia ser considerado uma verdade irrefutável e adquirida através da educação passou a ser flexibilizada pela falta de fundamento. Entramos na era das incertezas e revelamos que o conhecimento é uma busca incessante por esclarecer a nós mesmos.

Os humanos procuram entender o universo pelo menos desde a Revolução Cognitiva. Nossos ancestrais dedicaram muito tempo e esforço a tentar descobrir as regras que governam o mundo natural. Mas a ciência moderna difere de todas as tradições de conhecimento anteriores em três aspectos cruciais:

a. A disposição para admitir a ignorância: a ciência moderna se baseia na sentença latina *ignoramus* - “nós não sabemos”. Presume que não sabemos tudo. O que é ainda mais crucial, aceita que as coisas que achamos que sabemos podem se mostrar equivocadas à medida que adquirimos mais conhecimento. Nenhum conceito, ideia ou teoria é sagrado e inquestionável.

b. O lugar central da observação e da matemática: tendo admitido a ignorância, a ciência moderna almeja obter novos conhecimentos e o faz reunindo observações e então usando ferramentas matemáticas para relacionar essas observações em teorias abrangentes.

c. A aquisição de novas capacidades: a ciência moderna não se contenta em criar teorias. Usa essas teorias para adquirir novas capacidades e, em particular, para desenvolver novas tecnologias.

A Revolução Científica não foi uma revolução do conhecimento. Foi, acima de tudo, uma revolução da ignorância. A grande descoberta que deu início à Revolução Científica foi a descoberta de que os humanos não têm respostas para suas perguntas mais importantes. (HARARI, 2019, p. 260-261)

Desde as primeiras conclusões de Sócrates, “só sei que nada sei”, até a Revolução Científica, nós humanos pulamos literalmente de “galho em galho” para compreendermos como o conhecimento se processa individual e coletivamente.



Assista o Vídeo da Casa do Saber, com Luis Mauro Sá Martino, sobre o conhecimento:

<https://www.youtube.com/watch?v=AhCPuB1a59Q>

Resumindo:

- Conhecer é algo que pode ser comunicado, apreendido e comprovado.
- Conhecemos através dos fenômenos.
- Conhecimento é uma relação fenomênica entre o sujeito e o objeto.
- Na Antiguidade a relação entre sujeito e objeto buscava expressar a verdade da relação.
- O conteúdo do espírito deriva da acumulação de impressões recebidas do mundo exterior.
- Na modernidade o conhecimento não buscava mais determinar a verdade ontológica, mas a verdade científica.
- A modernidade impôs a consciência de que o conhecimento humano é transitório e pode ser constantemente aprimorado e ampliado.

e. Educação para a autonomia.

Há uma finalidade da educação que mantém todos os educadores vigilantes e preocupados em realizá-la, promover a autonomia em seus educandos. Essa perspectiva encontra inúmeras dificuldades, pois mesmo sendo a autonomia uma meta humana importante, ela entra no complexo sistema de equilíbrio entre

educar para autonomia através de expedientes heterônomos. Para compreender esse passo é preciso recorrer a Kant e a sua perspectiva da moralidade.

Figura 06 - Bode-Museum (Berlim)



Foto: Karen Franklin

Em contraposição ao caráter autônomo da moral, encontramos a heteronomia. Através da ação heterônoma, nossas atitudes passam a depender de uma determinação ou obrigação externa. Em outras palavras, a heteronomia empresta aos atos um caráter que é, ao mesmo tempo, externo e dependente. Porém, a moralidade não pode ser alcançada através de ações heterônomas, pois, para Kant, heteronomia implica leis que são empiricamente condicionadas, ao contrário da autonomia, onde as leis são independentes de toda condição empírica. Assim, a moralidade humana é dependente deste último tipo de leis, que são independentes de qualquer condição externa e empírica. Nesse sentido, podemos resumir que: Para Kant a autonomia é a essência da lei moral.

Mas e como fica a educação? Como educar para a autonomia se educamos crianças, que, por si só, são dependentes e condicionadas?

No processo de formação do homem, Kant acena para a característica mais fundamental do ser humano ainda em formação, isto é, mostra como a criança é um animal dotado de razão, mas que ainda não domina o uso dessa razão. A finalidade da educação reside justamente na aprendizagem do uso da razão,

no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir por si próprio, ou seja, na autonomia. Com isso, podemos afirmar que a finalidade última do processo de formação humana em Kant é a moralidade. Porém é preciso ter em mente que o processo é longo para se chegar à autonomia. Primeiramente é preciso compreender que leis externas são necessárias e fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem da moral.

No processo educativo a heteronomia cumpre papel fundamental. Poderíamos perguntar: De alguma forma, a moralidade dependeria da heteronomia? Para Kant a razão não é algo pronto e acabado, uma vez que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996, p.15). Pelo contrário, há necessidade de um desenvolvimento para atingirmos sua plenitude. Esse processo de desenvolvimento tem seu início com a educação dada às crianças. E, esse primeiro momento da educação é totalmente heterônimo.

Podemos afirmar que para Kant a educação deve ser compreendida como a passagem da heteronomia à autonomia, uma vez que sua principal tarefa é a aprendizagem da liberdade. Assim, o primeiro momento da educação, oriundo ou da autoridade dos pais e responsáveis ou mesmo da escola, é um tipo de aprendizagem coercitiva e heterônoma. Não há como esperar que a criança, desde os primeiros momentos de vida, atue de maneira autônoma. Kant nos lembra que a natureza dotou os animais de instinto, que dirigem de forma completa suas vidas. Por outro lado, o homem não foi dotado com a mesma força determinante dos instintos. Ao homem, a natureza ofereceu a razão. Mas, essa não está pronta e acabada. É necessário seu desenvolvimento. E isso se dá através da educação.

Se a razão necessita de um processo de desenvolvimento, oferecido pela educação, então está comprovado que os homens não são dotados, por natureza, de uma razão completamente pronta e acabada. Também está afastado o determinismo, pois graças à necessidade de desenvolvimento, cada indivíduo pode tornar-se diferente. Em outros termos podemos afirmar que Kant busca indicar que a educação faz os humanos reconhecerem-se como livres em suas escolhas, mas que precisam condições para fazê-las. O processo de desenvolvimento da razão, fornecido pela educação desde a infância, oferece aos humanos a condição para perceberem-se livres em suas escolhas, mesmo que, inicialmente, devam responder a uma autoridade externa.

O caráter heterônomo da primeira educação traduz a necessidade da aprendizagem do saber-se livre. O processo educativo kantiano reconhece o sentido positivo da liberdade na autonomia, mas também reconhece que é preciso o sentido negativo, que é a heteronomia. Assim, o processo que leva a autonomia das pessoas passa pela aprendizagem heterônoma, porém sempre visando o exercício da liberdade onde a lei moral impera como fator de ação dos sujeitos.

Para Kant, ser autônomo é obedecer apenas a sua própria Lei, que é a lei moral, expressa no imperativo categórico em suas 3 formulações: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade, possa valer sempre, e ao mesmo tempo, como princípio de uma legislação universal”; “Age de modo a considerar a humanidade, seja na tua pessoa, seja na pessoa de qualquer outro, sempre também como objetivo e nunca como simples meio”; “Age de tal modo que a vontade, com sua máxima, possa ser considerada como universalmente legisladora em relação a si mesma”. Mesmo apontando tais formulações para a Lei moral, Kant concorda que o sujeito está imerso na razão e nos limites da razão para atuar como sujeito moral. Portanto, a autonomia kantiana envolve capacidade de obedecer a sua própria lei e compreender que no processo educacional se inicia com a heteronomia e deveria ser finalizado com a conquista da autonomia, e com ela toda a responsabilidade pelas suas escolhas.

Kant estabelece uma noção de que a autonomia da razão pode ser vivida de forma livre, pelos sujeitos, mesmo considerando que todos os humanos não agem apenas através da pura razão. Antes de analisar as diferenças de perspectiva na educação moral é preciso compreender sinteticamente as posições de Kant e de Lawrence Kohlberg a respeito do desenvolvimento moral de um ser humano. Com base nessa proposta poderemos discutir as divergências de concepção.



Assista ao vídeo do Universo da Psicologia, no quadro: Os 6 níveis do desenvolvimento moral na Teoria de Kohlberg:
<https://www.youtube.com/watch?v=64jM3LgIxnU>

Resumindo:

- A finalidade da educação é promover a autonomia em seus educandos.
- A educação kantiana leva em conta o caráter autônomo da moral, a heteronomia.
- Na ação heterônoma nossas atitudes passam a depender de uma determinação ou obrigação externa.
- A heteronomia implica leis exteriores e empiricamente condicionadas.
- A autonomia é determinada por leis são independentes da condição empírica, é um dever.
- A finalidade da educação está na aprendizagem do uso da razão, ou seja, no desenvolvimento da capacidade de pensar e agir por si próprio.
- O caráter heterônomo da primeira educação traduz a necessidade da aprendizagem do saber-se livre.
- O processo que leva a autonomia passa pela aprendizagem heterônoma e visa sempre o exercício da liberdade.
- A autonomia kantiana é a capacidade de obedecer a sua própria lei.
- O processo educacional se inicia com a heteronomia e se finaliza com a conquista da autonomia.

1.3 Principais temáticas filosóficas na educação

A opção de abordagem para as temáticas filosóficas, aqui expostas, se relaciona com os principais problemas que enfrentamos ao refletir sobre a educação em geral, projetos educacionais e as políticas educacionais. Dessa forma vamos

compreender os problemas centrais do conhecimento na educação, os dilemas da formação ética e como a filosofia política contribui hoje para as discussões educacionais de forma global.

Aqui vamos pontuar as temáticas e suas discussões e no prosseguimento de nosso curso vamos aprofundar as discussões e reflexões.

a. Teoria do conhecimento - epistemologia.

Há diferença entre teoria do conhecimento e epistemologia? Não, na história da filosofia temos a construção de teorias que envolvem a compreensão do conhecimento desde a antiguidade.

A epistemologia ou teoria do conhecimento sempre foi tida como o coração de todo empreendimento filosófico. Em Platão, a epistemologia também desempenha papel central para a prática da educação. Assim, é ela a base de sustentação para que Sócrates leve adiante o “ensino” do menino escravo de Ménon [] Se a concepção particular da busca do conhecimento que ocorre em Platão há muito vem sendo negligenciada, sua concepção das condições necessárias para a atribuição de conhecimento a quem quiser que seja dura até os dias de hoje (WINCH/GINGELL, 2007, p.107)

O conhecimento é considerado pelos humanos um bem que deve ser dominado e divulgado. No entanto, temos diferentes níveis de conhecimentos sobre as questões do mundo, e essa é a relação que será considerada como problemática para a educação, no fenômeno do conhecimento se encontram frente a frente a consciência e o objeto: o sujeito e o objeto. Assim, a relação entre sujeito e o objeto determina o conhecimento, o que pode ser conhecido e como o sujeito se coloca frente ao objeto, que pode ser exterior a sua mente ou não. Os critérios de verdade também influenciam as compreensões sobre o que é ou não conhecido adequadamente e essa controvérsia é apresentada ao longo da história de formas diversas.

Podemos compreender o conhecimento pelos 3 principais elementos que se

entrelaçam: o sujeito, a imagem e o objeto. Onde, visto pelo lado do sujeito, o fenômeno do conhecimento se aproxima da esfera psicológica; pela imagem com a lógica e pelo objeto com a ontologia. Como nenhuma dessas disciplinas pode resolver o problema do conhecimento foi necessário fundar a disciplina de teoria do conhecimento, que buscará dar conta de 5 principais problemas das relações entre o sujeito, a imagem e o objeto.

Cinco principais problemas da teoria do conhecimento:

- 1.A possibilidade do conhecimento humano (pode realmente o sujeito apreender o objeto?)
- 2.A origem do conhecimento (é a razão ou a experiência a fonte do conhecimento humano?)
- 3.A essência do conhecimento humano (é o objeto quem determina o sujeito ou o contrário?)
- 4.As formas do conhecimento humano (o conhecimento é racional ou pode ser intuitivo?)
- 5.O critério da verdade (como sabemos que nosso conhecimento é verdadeiro?)

Para tratar dessas questões vamos compreender como os discursos pedagógicos podem interpretar os problemas do conhecimento, seja de forma vertical ou horizontal. “Os discursos horizontal e vertical estão sujeitos a regras distributivas e de acesso, transmissão e avaliação desse bem” (ROCHA, 2017, p.51), que é o conhecimento. Segundo Ronai Rocha (2017), podemos compreender a distinção entre esses dois tipos de discursos como correspondentes a diferentes formas de conhecimento.

O correto seria dizer que a expressão “discurso horizontal” indica o âmbito dos conhecimentos cotidianos comuns; comuns, porque todos temos acesso a eles, de forma real ou potencial, a partir do ambiente imediato em que vivemos; são comuns porque se aplicam indiferentemente a todos nós e porque são, enfim, os

conhecimentos que dizem respeito aos problemas partilhados da vida e da morte. Assim, o discurso horizontal indica um âmbito de conhecimento que privilegia a oralidade e o contato pessoal e sua realização é fortemente dependente de contexto: “um discurso horizontal implica um conjunto de estratégias que são locais, organizadas em segmentos, específicas e dependentes de contextos, ara maximização dos encontros com pessoas e ambientes” (ROCHA, 2017, p. 50)

Assim, se o discurso horizontal é esse nosso cotidiano e que dele derivam várias questões sobre o conhecimento de forma geral, também temos de dar conta sobre o que significa um discurso vertical:

No caso do discurso vertical, as regras são fortes, pois ele somente se realiza mediante procedimentos de explicitação dos conhecimentos, que depois de adquiridos podem ser aplicados em novos contextos pelo seu possuidor. [] Em síntese, um discurso vertical toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios, organizada de maneira hierárquica como nas ciências, ou ela assume a forma de uma série de linguagens especializadas como modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como nas ciências sociais e nas humanidades (ROCHA, 2017, p. 51)

Dessa problemática podemos compreender que os desafios pedagógicos sobre o problema do conhecimento estão, muitas vezes, em administrar os discursos horizontal e vertical que se segmentam em conhecimento escolar ou oficial e o conhecimento cotidiano ou popular. Nosso intuito, nessa primeira abordagem de teoria do conhecimento é buscar questionar como os discursos pedagógicos se orientam nas diferentes abordagens e como se estruturam como conhecimento que se suportam nas 5 questões norteadoras, acima relacionadas.

b. Ética e Filosofia Moral

Ética é a parte da Filosofia que se ocupa, essencialmente, com os costumes. No entanto, outro campo da Filosofia também se ocupa com as questões pertinentes aos costumes: a Moral. Daí surge a dificuldade de se definir, com exatidão cada um desses ramos da Filosofia. Desde um ponto de vista etimológico, como afirma Paul Ricoeur em seu verbete sobre Ética, publicado no Dicionário de Ética e Filosofia Moral, a questão não seria resolvida, visto que cada um dos termos possui uma origem diversa. Moral deriva do latim *mores*, que pode ser traduzido por costumes; enquanto Ética tem sua origem etimológica no grego *ethos*, que significa modo de ser, modo de vida. No entanto, salienta Ricoeur, mesmo que não haja uma possibilidade de diferenciação entre os termos a partir de sua origem, é importante salientar que existe uma necessidade de se dispor dos dois termos. De modo geral, Paul Ricoeur indica que a distinção substancial entre os termos pode ser explicada a partir de algumas nuances, que são próprias a cada uma delas. Por exemplo, se o acento é posto sobre o que possa ser considerado bom, então estamos no âmbito da Ética. Se, por outro lado, o que se deve considerar for uma imposição obrigatória, então nos encontramos no campo da Moral.

Adolfo Sánchez Vásquez define a Ética como a “teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁSQUEZ, 1997, p.12). Portanto, Ética não pode ser reduzida à Moral, e vice-versa. Isso porque, para o autor de Ética, a Moral irá se ocupar da determinação de um conjunto de regras, normas e prescrições, enquanto a Ética será, justamente a explicação da “moral efetiva” (VÁSQUEZ, 1997, p.14). A Ética pode ser compreendida, portanto, coma a parte da Filosofia que se ocupa da conduta humana e das decisões morais. A Ética faz uma análise dos valores morais, sempre levando em conta os julgamentos que determinam aquilo que pode ser dito bom ou ruim, justo ou injusto, bem ou mal. A Moral, por seu turno, pode ser compreendida como a atividade de escolha e decisão, de justificação e de julgamento das condutas.

Quando se pensa em Educação, a Ética ocupa um papel preponderante, pois a formação dos indivíduos necessita de direcionamentos éticos para atingir seu fim. O que seria de um processo de educação, no sentido de formação do indivíduo, seja com a finalidade de formar o cidadão justo ou seja com o objetivo de educar o sujeito esclarecido, se não levasse em conta os valores morais que cercam esse

indivíduo? Esses valores, dos quais se ocupam a Moral e a Ética, são constituídos por princípios e normas relativas às ideias de bem e mal. Através deles (valores) é possível medir, qualificar e julgar as ações humanas e seus resultados. Assim, valores morais se encontram ligados aos valores culturais de um povo. E é justamente aqui que reside sua importância na relação com a Educação. Ora, se a Educação visa a formação de cidadãos, então os valores que constituem a sociedade serão os valores a serem transmitidos por um processo de educação. Da mesma forma, se concordarmos com a ideia de que a finalidade última da Educação é a formação moral dos indivíduos, como afirma Kant, então é inegável a aproximação e relação entre a Educação e a Moral. E, nesse sentido, é compreensível que a Ética, compreendida como uma reflexão sobre os valores morais ou sobre a própria moral, se ocupe fundamentalmente com a Educação.

Sobre a finalidade da Educação ser a formação moral do indivíduo, Kant afirma em Sobre a Pedagogia:

A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco. (KANT, 1996, p.36).

A partir do exposto por Kant é possível perguntarmos pela finalidade da Educação. Se concordarmos com o filósofo alemão, então o objetivo será a formação moral. Caso contrário, precisaremos definir qual finalidade é esperada com o processo. Independente da resposta que for dada, é importante salientar o aspecto fundamental da transmissão de valores nos caminhos pedagógicos. Sendo a formação moral o ápice do processo ou não, a Educação precisa levar em conta os valores morais da sociedade que a formula. Com isso, mais uma vez fica reafirmado o caráter fundamental da Ética nas análises sobre a Educação e seus processos.

Em resumo, podemos dizer que tanto a Ética quanto a Moral dizem respeito aos costumes, sempre levando em conta os valores da sociedade. Por costumes, entendemos aqui os hábitos de uma sociedade ou de um indivíduo relativos à

prática do bem e do mal. A Moral é entendida como o conjunto dos princípios (noções fundamentais) e de regras que dirigem a vida de uma pessoa ou de um grupo (ex.: moral religiosa). Nesse sentido, dizemos que a Moral não diz o que é, mas o que deve ser. A Ética, por seu turno, é reconhecida por ser o estudo crítico e rigoroso da moral.

c. Filosofia Política:

A relação entre a Educação e a Filosofia Política é algo que pode ser percebido sem muito trabalho, uma vez que a Educação é parte integrante de qualquer projeto político. Se a Filosofia Política é a parte da Filosofia que se ocupa com as questões que cercam o âmbito do político, então fica óbvia sua atenção para a Educação. Especialmente para a Educação enquanto a parte essencial da política, no sentido de visar, em especial, a formação dos cidadãos.

Outra característica importante da Filosofia Política é o fato de ela manter uma aproximação com questões éticas e morais. A Filosofia Política faz uma análise sobre a vida em sociedade dentro de um Estado, portanto, precisa levar em conta as relações humanas existentes nesse espaço. Uma vez que a Educação é um processo que se mantém ligado, essencialmente, às questões éticas, morais e políticas, então a parte da Filosofia que se ocupa com a política é também, ao mesmo tempo, a parte que tem a Educação como um de seus pontos principais de verificação e estudo.

Ao analisar os aspectos ligados à política, a Filosofia mantém sua expectativa de verificar como as coisas deveriam ocorrer, e não apenas como ocorrem (sociologia) ou como ocorreram (história). Portanto, o papel da Filosofia Política é obter conclusões normativas, isto é, ela procura estabelecer quais são e porque existem essas ou aquelas normas. Sempre seu olhar se dirige para o que seja considerado justo frente ao injusto, sem jamais deixar de lado o que for considerado moralmente aceitável para a sociedade. E, essa tarefa não pode abrir mão dos dados obtidos pelos demais saberes, como os da sociologia e da história. Desta forma, ao buscar compreender normativamente as regras que fazem parte da sociedade, a Filosofia Política é obrigada a se aproximar de maneira profunda com as questões pertinentes à Educação. Se a função da Educação for a de formar um cidadão crítico, por exemplo, caber à Filosofia Política determinar, em primeiro lugar, de

qual concepção de cidadão se está a falar. Em seguida, deverá deixar claro o que se entende por crítico e qual as diferenças entre um cidadão crítico e um não crítico, desde o ponto de vista legal e moral. Este exemplo serve para ilustrar a relação intrínseca entre a Filosofia Política e a Educação.

Alguns exemplos a mais podem servir para mostrar qual o campo específico de atuação da Filosofia Política. Não é difícil percebermos que a questão da liberdade é constante nas discussões políticas e educacionais. A Filosofia da Educação perguntaria, sobre esse tema, qual a relação entre liberdade e igualdade. Na mesma medida, questionaria o papel do Estado, se há justificação para sua existência e o que é isso que chamamos de Estado. Também é função da Filosofia da Educação verificar sob quais argumentos os processos de Educação são instaurados. Como mostrado acima, se a finalidade da Educação é a formação de cidadãos críticos, então a Filosofia Política precisa, em conjunto com a Filosofia da Educação, pesquisar quais as justificativas para tal finalidade. E mais, se esse fim é justificável como princípio ou se está coerente com os processos pedagógicos instaurados. Enfim, a Filosofia Política ocupa um papel central nas análises sobre o todo de uma sociedade, e particularmente nas considerações sobre a Educação. Eis o motivo pelo qual Martha Nussbaum afirma que “antes de podermos conceber um modelo para a educação, precisamos compreender os problemas que enfrentamos no caminho para tornar os alunos cidadãos democráticos responsáveis que possam, eventualmente, implementar uma agenda de desenvolvimento humano”. (NUSSBAUM, 2009, p.12).

Portanto, se considerarmos a Educação como parte da atividade política de um Estado, então a justificativa da importância da Filosofia da Educação se dá de modo imediato e direto. Da mesma forma, se considerarmos que a finalidade da Educação seja a formação de um sujeito moral, caberá à Filosofia Política descobrir se o caminho a ser traçado pela criança nas diversas etapas escolares pode ser filosoficamente justificado. Unir o conceito de indivíduo ao de cidadão, eis o papel da Filosofia da Educação ao trabalhar em conjunto com a Filosofia Política. A indissociabilidade entre Educação e Política é a mesma existente entre Educação e Moral

Conclusão

Nesse primeiro módulo compreendemos os principais conceitos de Filosofia e Filosofia da Educação, bem como sua relação com a Pedagogia. Aqui encontramos as primeiras noções sobre teoria do conhecimento, epistemologia, ética, filosofia moral e filosofia política e suas relações com a Educação.

Depois desse primeiro contato com os problemas e conceitos convidamos você a continuar na reflexão e pesquisa filosófica, mas agora vamos iniciar nossa profunda discussão sobre a relação entre o conhecimento e a educação.

Até o próximo módulo!

Referências

AGOSTINHO. Confissões. Trad. de J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ARISTÓTELES, Metafísica, Livro II, 19-20, Madrid: Gredos, 1998.

CONFORD, F. M. Principium Sapientiae – As Origens do Pensamento Filosófico Grego. Trad. Maria Manuela Rocheta dos Santos. Prefácio de W. K. C. Guthrie. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

DESCARTES. Princípios da Filosofia. Lisboa: Edições 70, 1997.

FRANKLIN, Karen. 'Desenvolvimento das Capacidades Humanas: Caminho Para Uma Justiça Global'. In. Perspectiva Filosófica, vol. 42, n. 2, 2015. (p.90-109)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230267>

FRANKLIN, K. FARAGO, C. Filosofia da Educação: uma outra filosofia? In: FRANKLIN, K e RAMOS, E. Fundamentos da educação - os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010.

GILLIGAN, Carol. Uma voz Diferente. Trad. Nathanael Caixeiro. São Paulo: Ed. Rosa dos Tempos, 1982.

HARARI, Yuval Noah. Sapiens - Uma breve história da humanidade. Trad. Janaína Marcoantonio. 47 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

HEGEL. Princípios da Filosofia do Direito. Tradução de Orlando Viotino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HUSSERL. Meditaciones cartesianas. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Economica, 1996.

JAEGER, Werner. Paidéia. A formação do Homem Grego. Trad. Arthur Parreira. 2. ed. São Paulo: Edusp/ Globo, 1995.

LIB NEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: Educar, Curitiba, n.17, p.153-176, Editora da UFPR, 2001. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726> acessado em 04/07/2020.

KANT, Immanuel. Lógica. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1992

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Ed. UNIMEP, 1996.

NUSSBAUM, Martha. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. Revista Redescrições ,ano I, número 1, 2009.

PAVIANI, Jayme. Platão & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Kant e a Educação: Reflexões Filosóficas. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.

REBOUL. O. A Filosofia da Educação não é a Pedagogia. Trad. de Susana do Céu Gil Andrade, revisão de Olga Pombo. In: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/traducoes/reboul5.htm>. Acesso em 05/07/2020).

REBOUL, O. O que é o educar? Tradução de Olga Pombo. In: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf>
Acessada em 02/07/2020.

SCHOPENHAUER, A. O mundo como vontade e representação. Tomo II. Complementos. Livros I -II. Volume 1. Tradução de Eduardo Ribeiro da Fonseca. Curitiba: UFPR, 2014.

ROCHA, Ronai. Quando Ninguém Educa – questionando Paulo Freire. São Paulo: Ed. Contexto, 2017.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA



2

Dados da Unidade 2

Unidade:

Filosofia da Educação e Epistemologia

Carga horária:

30h

Objetivos do Módulo

- Conhecer os processos epistemológicos do conhecimento e sua influência nos processos educativos. Principais pensadores do conhecimento e suas contribuições.

Conteúdo Programático do Módulo

- 2.1 Fundamentos filosóficos e princípios
- 2.2 Sobre o conhecimento humano e sua destinação.

Introdução

A Epistemologia é a parte da reflexão filosófica que se ocupa, essencialmente, do conhecimento. O termo grego *episteme* pode ser traduzido por conhecimento, portanto, Epistemologia significa o estudo do conhecimento. Eis porque é possível aproximar a Epistemologia da Teoria do Conhecimento, uma vez que elaborar uma teoria acerca de algo implica, necessariamente, o estudo desse algo. Assim, a parte da Filosofia que se ocupa do conhecimento pode ser chamada Epistemologia ou Teoria do Conhecimento.

Em educação estamos frequentemente nos perguntando sobre como podemos conhecer algo, ou como podemos ensinar algo à alguém. Em nossas preocupações pedagógicas sempre estamos tentando criar os melhores métodos e as melhores estratégias para acessar o conhecimento. Essa é a preocupação da Epistemologia ou Teoria do Conhecimento.

Nessa abordagem epistemológica iremos tratar de temas e assuntos que dizem respeito diretamente à Educação. Vamos verificar como é possível o conhecimento através das perguntas: O que é o conhecimento? Como pode ser transmitido e adquirido? Quais as relações entre sujeito e objeto? O que são verdades e certezas? O que podemos conhecer? Entre outras questões.

A eventual demarcação da filosofia e das ciências tornou-se possível através da noção de que o cerne da filosofia era a 'teoria do conhecimento', uma teoria que se distinguia das ciências porque era seu fundamento (RORTY, 1988, p.110).

Desde René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna, a teoria do conhecimento é fundamento para todo e qualquer possibilidade da relação entre sujeito e objeto. Ou seja, o problema do conhecimento e da relação entre a mente que conhece (sujeito) e a coisa (objeto) que é conhecida deve estar fundamentada em princípios. Essa relação tem muito impacto nos processos educativos e por esse motivo vamos abordar suas condições e possibilidades. Assim, a primeira questão a ser abordada será sobre em quais condições é possível conhecer.

2.1 Fundamentos filosóficos do conhecimento e do ato de conhecer

a. O que é conhecer ou o conhecimento:

É bastante natural que, para estudarmos uma teoria do conhecimento ou para analisarmos o caráter epistêmico de um saber, precisemos ter segurança sobre os conceitos que vão estar em jogo. O principal desses conceitos é justamente o que traduz a ideia de conhecimento. Portanto, nossa primeira questão seria: o que entendemos por conhecimento?

Como uma primeira abordagem podemos dizer que no fenômeno do conhecimento se encontra sempre, frente a frente, a consciência (mente) e o objeto, isto é, o sujeito e o objeto. O sujeito é aquele que conhece, enquanto o objeto é aquilo que é conhecido. Diz-se que o sujeito é cognoscente, enquanto o objeto é cognoscível. Então, conhecimento seria o ato de apreender algo, de tomar consciência de algo.

Dessa forma, nominamos aquele que conhece de sujeito e aquele que é conhecido de objeto. Assim, a partir do senso comum, podemos afirmar que a perspectiva sobre o que é conhecimento pode ser definida como uma determinação do sujeito pelo objeto. Portanto, um conhecimento seria verdadeiro se o seu conteúdo concordasse com o objeto. Essa definição é simples e direta. Porém, já traz um problema filosófico: O problema do conhecimento não é uma questão da modernidade, é um problema que está presente desde os filósofos desde a Antiguidade.

Vejamos o que dizem Platão e Aristóteles:

Platão: “Fica sabendo que o que transmite a verdade aos objetos cognoscíveis e dá ao sujeito que conhece esse poder, é a ideia do bem.” (PLATÃO, A República. P.311 ou 508e)

Aristóteles: “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber.

Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles amam as sensações por si mesmas, independentemente da sua utilidade e amam, acima de todas, a sensação da visão.” (ARISTÓTELES, 2002, 980a 20-25).

Platão afirma que o conhecimento é se libertar dos enganos trazidos pelas sensações e buscar a verdade na Ideia. Aristóteles, em contraposição, diz que o conhecimento parte das sensações e dos sentidos. Entretanto, apesar das diferenças entre os filósofos, podemos compreender neles os problemas que a modernidade vai enfrentar ao abordar as questões do conhecimento. Veremos isso sob dois pontos de vista: **do racionalismo e do empirismo**.

Na antiguidade as questões do conhecimento estavam ligadas a um problema de concepção: o fato de o conhecimento estar diretamente ligado à questão da verdade. Tanto Platão como Aristóteles desenvolvem suas filosofias a partir da relação entre conhecimento e verdade. Para ambos, conhecer é procurar a verdade e a certeza. No entanto, cada um tem uma forma de compreender as formas de se chegar à verdade. Enquanto Platão empenhava-se para explicar como a ideia do Bem determinava a possibilidade do conhecimento verdadeiro, Aristóteles empenhava-se por explicar como todas as coisas tendem ao bem, ou seja, os humanos desejam saber porque essa é sua natureza.

Quando falamos em verdade e certeza na área do conhecimento precisamos imediatamente perguntar: verdade e certeza são sinônimas? Podemos concordar com a ideia de que a verdade é a concordância do conteúdo do sujeito com uma verdade externa? Ou, será que o sujeito é o detentor da verdade e ele a procura ou a descobre no objeto? Enfim: onde estaria a verdade?

Por estarmos imersos em um problema relacional entre sujeito e objeto é que precisamos analisar com profundidade a questão do conhecimento. Para isso, enfrentaremos a tarefa epistemológica de analisar as condições do conhecimento a partir de 5 questões:

1. **Quanto à possibilidade do conhecimento:** pode realmente o sujeito apreender o objeto?
2. **Quanto a origem do conhecimento:** a fonte do conhecimento humano se encontra na razão ou na experiência?

3. **Quanto à essência do conhecimento humano:** é o objeto quem determina o sujeito ou o contrário?
4. **Quanto às formas do conhecimento:** o conhecimento é racional ou pode ser intuitivo?
5. **Quanto ao critério da verdade:** como sabemos que nosso conhecimento é verdadeiro?

Resumindo:

- Conhecimento é o ato de apreender algo, de tomar consciência de algo.
- O sujeito é aquele que conhece, enquanto o objeto é aquilo que é conhecido.
- Na Antiguidade um conhecimento seria verdadeiro se o seu conteúdo concordasse com o objeto.
- Para Platão e Aristóteles conhecer é procurar a verdade e a certeza.
- O problema do conhecimento é estabelecer quais critérios legitimam a relação entre certeza e verdade.

b. Possibilidades do conhecimento e do conhecer.

Questionar sobre as condições e possibilidades do conhecimento é uma tarefa corriqueira nas diversas abordagens filosóficas sobre o conhecimento. Porém, cada uma delas responde à questão sob o ponto de vista de sua concepção de mundo. Dessa forma, quando se pergunta sobre as condições do conhecimento, surge inevitavelmente a questão: O conhecimento é possível?

O *senso comum* responderia afirmativamente rapidamente, porque pode-se exemplificar que conhecemos e vizinho, conhecemos o endereço de nossa casa, conhecemos nossa escola, conhecemos nossos gostos, desejos etc. Será que é nesse sentido comum que se coloca o problema filosófico do conhecimento? Certamente não. Embora pareça ser um problema simples, é uma questão central para as posições filosóficas sobre o conhecimento. Existem teorias onde o conhecimento não é possível; outras que afirmam ser o conhecimento algo relativo; enquanto alguns creem que o conhecimento não se configura exatamente como um problema.

A fim de exemplificar o problema do conhecimento vamos compreender como as cinco posições clássicas abordam a questão da possibilidade do conhecimento:

1. Dogmatismo: para os dogmáticos o conhecimento não é um problema, uma vez que os objetos são sempre captados de modo direto pelo sujeito. O dogmático acredita que existem verdades eternas e universais e que o sujeito é capaz de captar ou apreender essas verdades. Mas, é importante salientar que o dogmatismo filosófico não é uma mera crença. Antes, o filósofo dogmático precisa fundamentar os princípios de seu pensamento ou de sua argumentação. A solidez da argumentação depende da fundamentação dos princípios e conceitos utilizados.

Alguns filósofos, como Parmênides (515 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), são considerados dogmáticos porque compreendem o conhecimento como a capacidade humana de atingir a Verdade. Isso quer dizer que são filósofos que concebem a possibilidade da razão humana atingir uma certa completude de conhecimento. Por isso, Platão em sua República afirma que “o filósofo, convivendo com o que é divino e ordenado, tornar-se-á ordenado e divino até onde é possível a um ser humano” (PLATÃO, p. 277 ou 500d). Isso quer dizer que para ele é possível se atingir o conhecimento completo através da filosofia. Os dogmáticos compreendem o conhecimento como possível, desde que o ser humano se dedique a descobrir o caminho para a verdade através da filosofia. No entanto, sempre estão em contraposição com os céticos.

Figura 07 - Resultados do dogmatismo



Foto: mundoeducacao.uol.com.br

2. Ceticismo: os céticos acreditam que o conhecimento não é possível, uma vez que o sujeito não poderia apreender o objeto em sua totalidade. Essa posição de incredulidade sobre o conhecimento está presente, desde a Antiguidade, através do pensamento de Pirro (365-275 a.C.). Mas, foi no Séc. I que Enesidemo (80-10 a.C.), inspirado em Pirro, escreveu os Discursos Pirronianos, onde apresenta os primeiros argumentos céticos: “No que concerne as coisas, Timon diz que Pirro declarou que são igualmente indiferentes, instáveis, indecisas; que por essa razão

nem nossas sensações nem nossas opiniões são verdadeiras ou falsas” (CANTO-SPERBER, 1991, p.467). O ceticismo sofre mudanças desde as primeiras sentenças de Pirro, abrindo espaço para o fortalecimento da dúvida, de tal forma que podemos dizer que o método cético, por essência, é o da dúvida. Na história da Filosofia podemos encontrar, no mínimo, dois exemplos de ceticismo ligados à dúvida: o ceticismo metódico, que parte da dúvida sistemática, tal como faz René Descartes (1596-1650); e também o ceticismo mitigado, quando se nega a certeza e se aceita a probabilidade. Em ambos, a dúvida é fundamental para a análise da verdade.

Figura 08 - Tirinha sobre ceticismo



Autores: Michelson Borges e Thiago Lobo

3. Relativismo: os relativistas compreendem a relação entre o conhecimento e o contexto das coisas que cercam o momento de apreensão do objeto como fundamental para determinar o conhecimento. Em outras palavras: afirma que o conhecimento é relativo, pois depende da situação onde se dá, do modo como ocorre e dos envolvidos no processo. Na Antiguidade, Protágoras (490-415 a.C.) foi conhecido como o primeiro representante dessa posição. O filósofo afirma que “o Homem é a medida de todas as coisas”. Com isso, quer dizer que todo o conhecimento é relativo, cabendo apenas ao Homem designar o que pode conhecer no momento e na situação em que se encontra, ou seja, a perspectiva do conhecimento sempre é relativa ao tempo e espaço que o sujeito e o objeto se encontram. A partir dessa visão, é possível se concluir que a verdade é relativa, dependendo da individualidade do sujeito cognoscente. Dessas considerações, podemos pensar em um subjetivismo, isto é, em uma situação de análise onde o conhecimento depende de cada um, particularmente. Assim, aquilo que é considerado verdade para um, pode não ser para outro.

Figura 09 - Tirinha relatividade do certo e errado



Autores: Carlos Ruas

4. Pragmatismo: para um pragmático o conhecimento precisa estar sempre relacionado com a realidade. Apenas há sentido em determinar a verdade se ela estiver relacionada com uma finalidade prática. O filósofo pragmático Charles Peirce (1839-1914) afirma que “para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção” (PEIRCE, 1983, p. 8). Para Peirce, o pragmatismo, antes de ser uma teoria sobre a verdade, é um critério que procura analisar o significado dos resultados das ações. Importa, nesse sentido, a ação prática e suas consequências. Eis porque, no senso comum, um pensamento pragmático traduz, muitas vezes, uma atitude objetiva e bem orientada com vistas aos seus fins.

Figura 10 - Explicação Pragmatismo



Fonte: blogspot

5. Criticismo: o principal representante da posição crítica sobre o conhecimento é Immanuel Kant (1724-1804). Ele procurou analisar a possibilidade do conhecimento não mais de um modo dogmático ou cético, mas sim em direção a uma posição crítica. Quanto ao dogmatismo, Kant afirma:

O dogmatismo é a maneira de pensar que está conectada a proposições sem crítica (i.e., o exame dos princípios). A tendência mais natural da humanidade no tocante ao conhecimento é em direção ao dogmatismo: 1º Devido à preguiça, já que voltar aos princípios é mais difícil do que prosseguir à explicação dos princípios que já foram presumidos e estão em circulação. 2º Porque pela crítica o conhecimento não é expandido, mas somente tornado confiável. 3º Pelo medo de revelar a pobreza do nosso conhecimento para nós mesmos e para os outros. (KANT, 2005, p.276).

A crítica seria, portanto, o exame dos princípios. E é justamente isso que Kant procura estabelecer: um exame criterioso dos princípios do conhecimento. Para mostrar isso, ele afirma que o conhecimento se dá através da sensibilidade, onde os objetos são dados na intuição, e também através do entendimento, onde os objetos são captados (pensados) pelo entendimento. Nesse sentido, Kant resolve uma querela clássica da epistemologia, entre as linhas que defendem que o conhecimento inicia com a razão, chamado de racionalismo e as linhas que defendem que o conhecimento inicia com as sensações, chamado de empirismo.

c. Valor e princípio do conhecimento.

O problema do valor do conhecimento, na filosofia moderna, também chamado de problema gnosiológico, como aponta Emanuele Severino, pode ser traduzido como “o problema da correspondência das representações com a realidade externa estabelecia o próprio problema da modernidade”. (SEVERINO, 1990, p.79). São dois os caminhos apresentados pela Filosofia nesse momento: uma solução retirada do empirismo e outra do racionalismo. Ambas dirigiam sua atenção para explicar as condições de possibilidade do conhecimento a partir da relação do sujeito com o objeto.

René Descartes operou uma transição do ceticismo pirroniano, considerado tradicional e que estava permeado pelo problema dos critérios de validação do conhecimento que buscavam evitar o dogmatismo. Segundo Descartes, o método que levava as ideias claras e distintas poderia evidenciar o conhecimento verdadeiro.

Este problema, que Descartes pensou ter solucionado pelo ‘método das ideias claras e distintas’, pouco tinha a ver com o problema de passar do espaço interno para o espaço externo – o ‘problema do mundo externo’, que se tornou um paradigma da filosofia moderna. A ideia de uma ‘teoria do conhecimento’ cresceu em torno deste último problema – o problema de sabermos se nossas representações internas eram exatas. (RORTY, 1990, p.115).

Se na Antiguidade Platão e Aristóteles se debruçaram sobre o problema da diferença entre doxa e episteme, ou seja, opinião e conhecimento, como atos que necessitavam de ajustes e apreensões da realidade inteligível, na modernidade o problema se centrava na correspondência entre as representações que a mente fazia da realidade exterior. Assim, podemos considerar que a filosofia pré-crítica ou pré-kantiana se desenvolveu como dois modos de compreender a relação de nossas representações com a realidade externa, conhecidas como racionalismo e empirismo. “Dois modos diferentes que não tem, todavia em comum apenas o problema, mas também essas convicções teóricas fundamentais que permitem a constituição do problema: a indubitabilidade das nossas representações e a existência da realidade a elas exterior” (SEVERINO, 1990, p. 80).

Nos parece que a modernidade estabeleceu um inquérito sobre as possibilidades do conhecimento e que a relação entre a mente e o corpo estão no centro desse impasse. Assim, vamos buscar compreender como o problema dos princípios do conhecimento se desenvolve em problema epistemológico.

O nosso ‘senso comum’ - já o salientámos- está persuadido da existência da realidade externa e, portanto, de que as coisas, ou esse tipo de coisas que pertencem à natureza, existem independentemente da consciência que delas temos. Esta é uma convicção que o senso comum partilha também com a filosofia realista e, para além da ciência moderna, também com a filosofia moderna. [...]

A diferença visível é que a filosofia moderna demonstra a existência da realidade externa, enquanto que, para a filosofia

realista, o senso comum e a ciência moderna, tal existência não tem necessidade de demonstração e é imediatamente afirmada. Mas dever-se-á salientar – e isto terá uma importância decisiva – que esta demonstração é apenas aparente, isto é, que ela pressupõe precisamente aquilo que pretende demonstrar (SEVERINO, 1990, p.80)

No princípio da filosofia moderna os autores pensavam que a relação entre sujeito e objeto se evidenciava concretamente na relação entre a mente e a realidade exterior. Porém, a evolução desse problema na contemporaneidade se concretizou na concepção de conhecimento como uma relação entre uma pessoa e uma proposição. No princípio da modernidade o conhecimento era baseado na relação entre o sujeito com o objeto como sendo do tipo 'o que S sabe de O é', ou seja, o sujeito sabe algo do objeto. Hoje a epistemologia apresenta essa relação como sendo uma relação entre pessoas e proposições, mas antes de chegarmos a explorar tais questões, vamos à origem das questões da modernidade: **racionalismo** e **empirismo**.

Figura 11 - Matrix



Fonte: super.abril

Resumindo:

- Na modernidade o problema do conhecimento estava centrado na relação entre a mente e a realidade externa.
- O questionamento era sobre as possibilidades do conhecimento a partir da relação sujeito objeto.
- O método cartesiano buscava esclarecer a evidencia das ideias claras e distintas.
- O racionalismo e o empirismo buscam responder sobre as relações entre sujeito e objeto.

- A ciência moderna e o senso comum não questionam a realidade externa, ela é evidente.

d. Fundamentos racionalistas na educação (Descartes)

O racionalismo é conhecido como a postura epistemológica que defende que o pensamento, mais especificamente a razão, é a principal fonte do conhecimento humano. Um dos mais importantes defensores dessa postura, sendo considerado seu fundador, foi René Descartes, que com seu Discurso do Método, inicia uma criteriosa análise sobre a veracidade de nosso conhecimento. Descartes procura estudar se as representações da realidade exterior à mente podem ser consideradas verdadeiras. Dito de outra forma, Descartes procura verificar se há algo que possa ser considerado como verdadeiro sem que passe por nossa razão. Assim, um dos grandes problemas da modernidade foi estabelecer o grau possível de verdade que a relação entre mente e corpo poderia assegurar. Buscar uma segurança na cadeia de verdades parecia ser o modo de assegurar que o conhecimento correspondia à realidade externa a mente, e poderia então ser considerado verdadeiro.

Figura 12 - Imagem explicativa sobre racionalismo



Fonte: blogspot



Discurso do Método:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363690/mod_resource/content/1/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf

Como podem perceber no texto lido, as regras cartesianas podem ser divididas da seguinte maneira:

1- A primeira regra é a **evidência**:

Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1991, p.37).

Nesse sentido, Descartes insiste que se deve 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 que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. (DESCARTES, 1991, p.37-38).

A ideia da segunda regra é elaborar um estudo detalhado de cada parte que compõe o problema. A divisão é o método pensando por Descartes para que fosse possível um estudo criterioso e cuidadoso do todo. Através do processo de divisão em partes, o todo poderia ser observado de modo mais objetivo. Para Descartes, decompor o objeto de análise até seus elementos mais simples é o caminho para a compreensão e solução dos problemas.

3. - A terceira, é a regra da **síntese**:

Conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. (DESCARTES, 1991, p.38).

O objetivo dessa regra é compor uma cadeia de raciocínios que se estabeleçam do simples ao complexo. Após elaborar uma análise das partes, seguindo o estabelecido pela segunda regra, Descartes institui a necessidade de organizar meu pensamento do mais simples ao mais complexo. É importante salientar que a síntese se faz por meio de uma ordem clara, isto é, deve seguir um caminho, descrito por Descartes como degraus, onde se chega aos conhecimentos mais compostos ou complexos.

4. - A última é a regra da enumeração e revisão:

Fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1991, p.38)

Essa regra busca eliminar as precipitações que podem levar aos erros. A enumeração vai verificar se a análise é completa e a revisão vai verificar se a síntese é correta. Essa regra busca afastar qualquer superficialidade no conhecimento, especialmente porque Descartes procura estabelecer um conhecimento claro e distinto.

As regras apresentadas por Descartes indicam a necessidade de um método de análise que possa levar o sujeito a um conhecimento verdadeiro. Isso é de extrema importância para a Filosofia da Educação, uma vez que a Pedagogia é uma ciência que, assim como as demais, precisa de um método de análise e de procedimentos. Agora que já vimos quais são as regras que devem ser seguidas para se pensar sobre a verdade, vejamos como Descartes estabelece seu método científico.

O método científico, 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 essa a primeira verdade. 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, quando penso é evidente que também existo. A certeza do pensamento implica na certeza de minha existência como ser pensante. E esta é a primeira verdade para Descartes.

A certeza do cogito vem do fato que eu posso ver claramente que, para pensar, é preciso que eu exista. A clareza e a distinção são, como mostrados acima, 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?

Figura 13 - Imagem explicativa sobre racionalismo



Fonte: teo e o mini mundo

O racionalismo de Descartes busca estabelecer uma relação verdadeira entre mente e a realidade externa, e compreende que o saber é algo que está para além das nossas representações, se configurando, desta forma, como “o conjunto de nossas representações enquanto capaz de captar a realidade exterior” (SEVERINO, 1990, p. 82).

A construção do ‘saber’ deverá ter lugar com base em princípios não alcançados através da experiência. Como tal, esses princípios são chamados ‘a priori’ ou ‘inatos’. É a via iniciada por Descartes,

na qual o conhecimento da realidade externa dos corpos se funda na ideia inata de Deus e na demonstração de que a esta ideia correspondente um conteúdo real; e essa demonstração é, por sua vez, baseada num princípio - 'o nada não pode produzir alguma coisa' - que não é alcançado através da experiência, ou seja, é válido em si mesmo, independentemente dela. (SEVERINO, 1990, p.83).

Assim, entre todos os pensamentos, Descartes assegura que há um que garante todos os outros: a ideia de Deus. Essa ideia remete a um ser infinito e perfeito, e como os humanos são finitos e imperfeitos não poderiam conceber essa ideia sem uma correspondência evidente. Descartes elabora, então, duas provas da existência de Deus, que também garantirão que meu conhecimento das coisas não se resume a meras ilusões. Descartes busca esclarecer com esse recurso à ideia de Deus, uma possibilidade de a razão humana ter acesso a representações verdadeiras da realidade externa á mente.

Se o problema da filosofia moderna é 'como ir para além das nossas representações' e uma vez que, nelas, o aspecto sensível é para o racionalismo o elemento ocultante (ou seja, é o responsável pela diferença entre representações e a realidade externa), daí resulta que o ultrapassar da simples certeza – isto é, da situação em que as nossas representações são efetivamente certas, mas não ainda verdadeiras - só poderá acontecer enquanto não nos basearmos, ou seja, enquanto não assumirmos como fortes de verdade nossas representações sensíveis, só poderá acontecer, porquanto, quando nos basearmos em representações que são princípios 'a priori', não alcançados pois através da experiência (SEVERINO, 1990, p.84).

Descartes busca esclarecer os problemas que os sentidos podem trazer para o conhecimento verdadeiro, ou seja, para compor as certezas sobre a correspondência de minhas experiências e o mundo externo a minha mente. Para ele o erro provém dos sentidos e da imaginação e não da razão. Portanto, é preciso ter a razão como guia para o conhecimento. Ora, com isso fica claro o motivo do pensamento de Descartes ser considerado racionalista.

Ao contrário do empirismo, que fundamenta o conhecimento na experiência sensível, o racionalismo estabelece a possibilidade do conhecimento na razão. Ao introduzir a dúvida como método, Descartes mostra que não podemos garantir a verdade a partir dos dados sensíveis. É preciso, antes de tudo, que a razão exerça sua tarefa de ser a orientadora do conhecimento.



Para conhecer melhor Descartes assista ao vídeo a seguir:
<https://www.youtube.com/watch?v=WSkXsnGc8oQ>

e. Fundamentos empiristas na educação.

Um dos nomes que tem relevância quando falamos em empirismo é o inglês John Locke (1632-1704), que resgata algumas questões aristotélicas e investe na tentativa de explicar como nossa mente tem acesso ao exterior. Locke considera a mente como o lugar em que as impressões tem seu primeiro acesso ao exterior. Dessa forma, Locke concebe que a mente conhece algo exterior de forma a ter acesso ao que lhe é exterior.

Tal como já anteriormente Aristóteles, ele pensava no 'conhecimento de' como sendo anterior ao 'conhecimento de que' e, por conseguinte, no conhecimento como relação entre pessoas e objetos em vez de conhecimento como relação entre pessoas e proposições. Dada esta imagem, a noção de um exame da nossa 'faculdade de entendimento' faz sentido, tal como o faz a noção de que ela se adequa a certos géneros de objetos e não a outros. Fará ainda mais sentido se estivermos convencidos de que esta faculdade se assemelha a um pedaço de cera, sobre o qual os objetos produzem impressões, e se pensarmos em 'ter uma impressão' é, em si mesma, mas um conhecimento do que um antecedente causal do conhecimento. (RORTY, 1990, p.117)

Para Locke as impressões são representações e ele precisava conceber uma faculdade que estivesse consciente dessas representações. Assim, “conservou de Aristóteles o suficiente para reter a ideia do conhecimento como consistindo em algo semelhante a um objeto que penetrava na alma, mas não o bastante para evitar tanto os problemas céticos acerca da exatidão das representações como as questões kantianas sobre a diferença entre intuições com e sem o ‘Eu penso’”. (RORTY, 1990, p.118-119)

A principal obra de Locke sobre o conhecimento é o Ensaio sobre o entendimento humano, publicada em 1689. Em seu Ensaio, Locke busca sistematizar as principais questões do empirismo no âmbito do conhecimento. Entre essas questões, está a pronta negação da existência de ideias inatas, postuladas por Descartes. A suposição de John Locke é de que se existissem ideias inatas, jamais poderíamos conceber a diferença entre as ideias que existem e aquelas que são fruto de nossos costumes, da moral ou da religião etc. Para ele somente essa questão já indica que não há nada anterior à experiência, ou seja, 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.

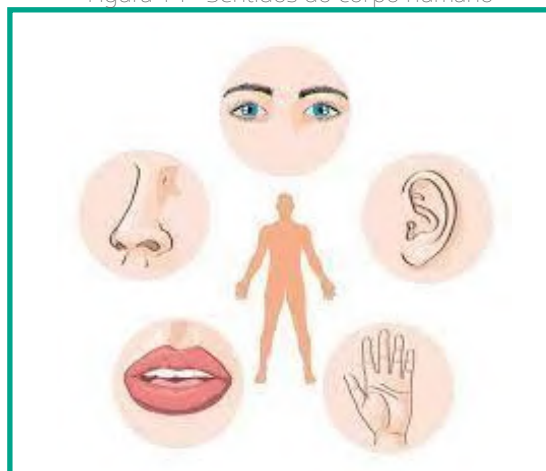
O ponto crucial da defesa da origem do conhecimento na experiência em Locke é dado quando ele afirma que não há diferença ou distinção entre o conhecimento sensível e o inteligível (intelectual). Caso exista algum, não passa de diferenças na organização de um material que é único, que provém sempre das sensações. Assim, Locke vai nos mostrar que existem duas diferentes formas de produção das ideias:

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

As ideias de sensação e reflexão podem ser consideradas como ideias simples. No entanto, são a partir dessas ideias simples que o sujeito cognoscente elabora as ideias complexas. Como exemplo dessas ideias, Locke fala da infinitude, da substância, da eternidade etc. 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.

Figura 14 - Sentidos do corpo humano



Fonte: toda matéria

Vimos que Locke afirma que nosso entendimento reflete a impressão dos objetos ou a própria realidade em nossa mente. É, portanto, passivo. Justamente por isso podemos concluir que apenas as qualidades primárias, isto é, as que são inseparáveis dos objetos, são objetivas. Todas as outras qualidades, que dependem em maior ou menor grau do sujeito, como por exemplo: as cores, os sons, o paladar, são consideradas qualidades subjetivas.

Locke oscilava desastrosamente entre o conhecimento-como-identidade-com-o-objeto e o conhecimento-como-juízo-verdadeiro-acerca-do-objeto, e a confusa ideia da 'filosofia moral' enquanto 'ciência do homem' empírica só se tornou possível devido a esse estágio de transição (RORTY, 1990, 119).

Devemos compreender a questão empírica do conhecimento dentro da perspectiva temporal da vida de John Locke, ou seja, no século XVII. Depois desse tempo de maturação e transição, a compreensão sobre como inicia o conhecimento se transformou e se estabeleceu a diferenciação entre o conhecimento das proposições e o conhecimento do objeto.

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 relativas ao objeto: reunião em um mesmo pensamento da forma “cavalo”, da figura “cavalo”, das propriedades típicas de um “cavalo”, do relinchar 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 sem abandoná-la, apenas nessa superação que podemos chegar ao conhecimento das realidades metafísicas, que não são sensíveis, como Deus, alma, liberdade.

Figura 15 - Cavalo



Fonte: agronewsbrasil

Com isso, Locke mantém algo de metafísico em seu pensamento, ou seja, não há um afastamento total, tampouco uma negação absoluta da metafísica. Para ele, o conhecimento tem como tarefa ir além do sensível, mas sempre trilhando o caminho oferecido pelas sensações. Locke não foge do problema negando-o, vai direto ao seu encontro: para ele a verdade é a coerência e o acordo das ideias entre si, e não pura e simplesmente uma adequação entre a realidade sensível e o entendimento.

Para compreender melhor o processo de conhecimento em John Locke e como ele compreende a relação entre nossa mente e o mundo exterior e como nossas ideias não são inatas, mas sim nossas capacidades, assista ao vídeo:



Assista: <https://www.youtube.com/watch?v=iyAWuHgyqr0>

No campo da educação, Locke possui profunda importância até os dias de hoje. Sua obra *Alguns Pensamentos sobre a educação* (2019), aborda a questão da educação com profundidade e clareza, alguns pontos polêmicos de sua obra podem ser uma luz para as discussões educacionais contemporâneas. 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 idéias 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 no governo livre do homem, pois é uma regra redigida por ele mesmo. É aqui também desenvolvem-se as ideias sobre a família, que será fundamental para compreender o processo de educação.



Para saber um pouco mais sobre o pensamento educacional de John Locke, assista o vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=RoQlbAXKsaM>

f. Uma revolução no conhecimento.

Não é exagerar quando afirmamos que Immanuel Kant (1724-1804) foi o principal filósofo da modernidade, pois sua herança é tão rica que nos permite fazer essa afirmação. Conhecido como o fundador da filosofia crítica, 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.

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 relevância e importância da grandiosidade da obra desse filósofo. 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 e da metafísica. 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.

Na época de Kant, por consequência, pareciam haver dois fundamentos alternativos para o conhecimento – tinha de se escolher entre a versão interiorizada das formas, as ideias claras e distintas cartesianas, por um lado, e as ‘impressões’ humenianas, por outro. Kant, rejeitando ambos estes objetos putativos como essencialmente incompletos e impotentes para constrangerem, a menos que combinados uns com os outros em ‘sínteses’, foi o primeiro a conceber os fundamentos do conhecimento como proposições em vez de objetos. Antes de Kant, um inquérito à ‘natureza e origem do conhecimento’ havia sido uma busca das representações interiores privilegiadas. Com Kant, tornou-se numa busca por regras que a mente havia estabelecido por si própria (os ‘Princípios do Entendimento Puro’). Esta é uma das razões por que se pensou que Kant nos conduziu da natureza para a liberdade. (RORTY, 1990, p.130)

Para Kant só podemos conhecer os objetos que aparecem para nós, ou seja, os fenômenos. 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. Assim, Kant busca esclarecer que apenas podemos tentar conhecer, ou buscar conhecer as coisas e objetos do mundo tal como aparecem para nós. Com isso Kant rompe com a tradição metafísica, que dava ao sujeito um papel meramente receptivo. Ao contrário da metafísica tradicional Kant coloca o sujeito como ativo e espontâneo, e não mais receptivo e passivo.

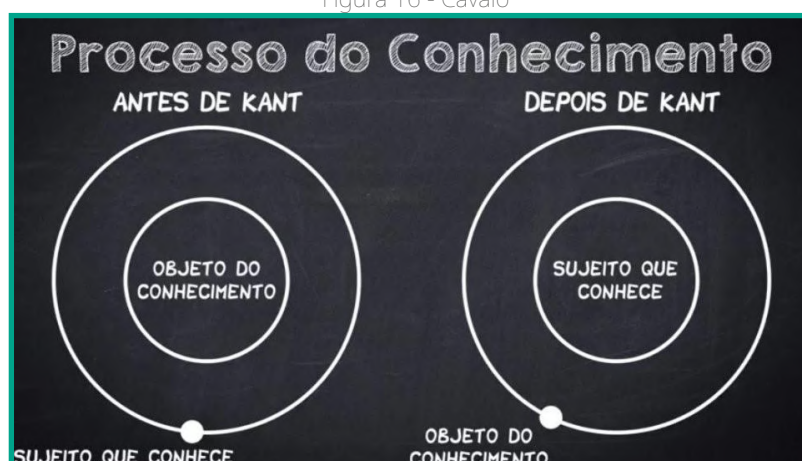
Que todo o nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos e em parte produzem por si próprios representações, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assimilar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos que se chama experiência? Segundo o tempo, portanto, nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo ele começa com ela.

Mas embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que a nossa própria faculdade de conhecimento (apenas provocada por impressões sensíveis) fornece de si mesma, cujo aditamento não distinguimos daquela matéria-prima antes que um longo exercício nos tenha tornado atentos a ele e nos tenha tornado aptos à sua abstração (KANT, 1991, p.25).

Essa atividade que caracteriza o conhecimento em Kant está fundamentada no reconhecimento da finitude humana. A dialética, desde o ponto de vista de Kant, 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. Esse movimento de centrar o conhecimento no sujeito ficou conhecido como “revolução copernicana”.

Figura 16 - Cavalo



Fonte: agronewsbrasil

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. A “revolução copernicana” libertou os humanos da natureza, pois até este momento inaugurado por Kant, a ideia era que, para possuir valor, o conhecimento deveria se adequar, conformar ou regular mais ou menos imediatamente com base nos objetos. Sendo uma posição que torna impossível do conhecimento universal e necessário do saber, devido a conformação do sujeito ao objeto, Kant inverte essa posição estabelecendo que no processo de saber é o objeto que deve se adequar ao nosso conhecimento, “o qual, precisamente por isso, pode ser um conhecimento a priori e possuir, portanto, o caráter de universalidade e necessidade”. (SEVERINO, 1190, p.164)

Nesse sentido Kant infere que os humanos podem conhecer a natureza porque a produz, sendo ela não uma coisa em si, mas um objeto da experiência humana, pois é o humano que a realiza em conformidade com as leis do conhecimento. Kant estabelece que o conhecimento dos fenômenos, da experiência, é a própria concepção da natureza das coisas. Ou seja, “as leis que regulam o mundo são produzidas pelo espírito humano. O conhecimento a priori não é um olhar que

o mundo, superando a experiência, consiga lançar sobre as coisas em si, é a consciência que o homem possui da sua própria produção das leis do mundo – dessa produção esclareça-se, que não é produção em que consiste o usual agir humano e acerca do qual a filosofia reflete desde seu início; é antes a produção em que consiste o próprio conhecer” (SEVERINO, 1990, p.165).

Como já foi dito, Kant não busca analisar o conhecimento, mas o modo como podemos conhecer. Essa visão é fundamental para o que se segue na história da humanidade, pois abre as portas para que sejam estabelecidos estudos que se ocupam do sujeito e do objeto como pertencentes ao mesmo momento de ação no processo de conhecimento. A abordagem mais específica sobre a educação, feita por Kant, será estudada no capítulo referente à Ética e Filosofia Política, pois, para Kant, a finalidade última da educação será a moralidade. Dos estudos epistemológicos, é importante que se aprenda que, a partir de Kant, a relação sujeito-objeto não é mais dogmática, fundada na fé ou na metafísica. O ser humano é o lugar do conhecimento.



Para complementar seus conhecimentos assista ao vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=WILVmTQQwkg>

g. Linguagem e conhecimento.

A relação entre linguagem e conhecimento se tornou evidente na contemporaneidade devido aos estudos epistemológicos e aos avanços das pesquisas sobre a relação entre a mente e as proposições sobre o mundo exterior a mente. No entanto, para compreendermos o problema do conhecimento nos dias de hoje precisamos lembrar da história dessa relação, ou seja, do processo de legitimação do saber ao longo do tempo.

A Antiguidade estabelecia a relação entre verdade e certeza como sendo equivalentes e onde a constituição da verdade era uma adequação do intelecto ao objeto (coisa), que se mostra para a mente humana.



Na modernidade há uma revolução nessa percepção e os humanos passam a centralizar o critério de verdade e não há mais uma identificação entre certeza e verdade. A verdade passa para uma condição subjetiva e a consciência humana inicia sua construção da linguagem que possa evidenciar o que está fora dela, mas sob sua perspectiva. Se há verdades absolutas não podemos acessá-las.



Na contemporaneidade continuamos com a percepção de que verdades e certezas são contingentes e relativas não apenas a percepção do mundo, mas também a partir da linguagem. Surge aqui as narrativas sobre o mundo, uma percepção de que o conhecimento depende da linguagem que se emprega para dizê-lo. Se a modernidade ainda mantinha uma possibilidade de existência da Verdade, com relação a questões universais e necessárias, a contemporaneidade afastou completamente essa perspectiva metafísica e afirma que só podemos ter acesso a verdades ou certezas relativas e contingentes. Por esse motivo a relação entre sujeito e objeto é do tipo relacional, permeada pela linguagem de afeta ambos.



Isso significa que as posições empiristas são as que se mostram capazes de mostrar como o acesso à realidade é problemático e que precisa ser mediado pela linguagem, através de proposições.

Concretamente, Wittgenstein evidencia o fato de uma proposição acerca da realidade apenas ter sentido se existir a possibilidade de avaliar essa realidade como verdadeira ou falsa, isto é, apenas se ela for verificável ou refutável pela experiência: se de uma proposição que pretenda-se referir-se à realidade não se pode nem se poderá jamais estabelecer se ela é verdadeira ou falsa, esta é uma proposição apenas na aparência, que dizer, é constituída por palavras que noutros contextos linguísticos podem ter sentido, mas que, ligadas como estão nesta proposição não conseguem ter. A possibilidade de verificação ou refutação de uma proposição que se pretende falar da realidade não é, então, algo que se agregue ao sentido dessa proposição, ao sentido que ela possuiria por si só; o sentido de tal proposição consiste na possibilidade de a verificar ou refutar em confrontação com experiência. Por outras palavras, o sentido de uma proposição é constituído pelo modo como é verificada. (SEVERINO, 1990, p.223)

Com isso, Ludwig Wittgenstein (1889-1951) induz a se pensar que os problemas supremos do conhecimento humano, que assolaram por milênios os humanos, não é um problema, ou seja, os problemas metafísicos não existem, pois se não houver respostas possíveis, não se pode formular as perguntas. Para ele, a filosofia passa a ser uma análise lógica da linguagem e que questões metafísicas, que foram o centro da filosofia por milênios, são apenas uma doença da linguagem. O método da filosofia deve ser, então, dizer apenas o que é possível dizer, e os problemas que possam ser resolvidos são resolvidos pela ciência, ou seja, os problemas da existência humana se configuram em problemas de ordem particular e empírica, e que podem ser resolvidos pela ciência. A libertação dos “falsos” problemas da metafísica fornecem liberdade aos humanos, uma liberdade necessária para compreender a realidade. Sobre o que não podemos falar, devemos calar. Se o saber científico é o único que pode fornecer conhecimento, então é através da ciência que poderemos ter acesso à realidade, sendo que a linguagem faz a mediação.



Para complementar seus conhecimentos assista ao vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=1iACpAz3NUA>

A filosofia de Wittgenstein provoca uma aguda reflexão sobre a linguagem e o processo do conhecimento. Ele nos apresenta a linguagem como uma representação não fiel do mundo (2º Wittgeinstein), ou seja, a linguagem ultrapassa a realidade, cria, inflaciona o que é real. Assim, percebemos que proposições são enunciados de observações de dados físicos e que podem não corresponder com os dados imediatos. O que esse movimento faz é flexibilizar a verdade, nos termos clássicos, em proposições espaciotemporais da experiência que é observada.

Se comparássemos as questões do conhecimento clássicas com as contemporâneas poderíamos perceber que os antigos tinham convicção da existência da verdade e que conhecer significava ascender a ela. Após a 'virada linguística' os contemporâneos foram persuadidos de que a verdade não é absoluta, portanto, a relatividade pode se instalar nas proposições sobre a realidade. O grande movimento do conhecimento na contemporaneidade é o esforço por constituir os critérios para a verdade ou para o próprio conhecimento. A verdade se oculta de certeza, levando a se considerar que uma proposição no espaço e tempo de uma experiência, pode ser descrita de diferentes formas. O problema do conhecimento não está mais centrado nos princípios, mas na possibilidade de se acessar a realidade como ela é.



Para complementar seus conhecimentos assista ao vídeo:
<https://www.youtube.com/watch?v=8f5gEFoaHm4>

2.2 Sobre o conhecimento humano e sua destinação.

Para compreendermos o problema do conhecimento humano desde suas origens e entendermos como a linguagem se tornou o assunto do momento, vamos ler uma parte da obra HOMO DEUS de Yuval Noah Harari:

Pessoas têm dificuldade em entender a ideia de “ordens imaginadas” porque presumem que há somente dois tipos de realidade: a realidade objetiva e a realidade subjetiva. Na primeira, as coisas existem independentemente de nossas crenças e sentimentos. A gravidade, por exemplo, é uma realidade objetiva. Ela existia muito antes de Newton e afeta pessoas que não acreditam nela tanto quanto aquelas que acreditam.

A realidade subjetiva, em contraste, depende das minhas crenças e sentimentos pessoais. Assim, suponha que eu sinta uma forte dor de cabeça e vá ao médico. O profissional me examina meticulosamente, mas não acha nada de errado. Então solicita exames de sangue e de urina, teste de DNA, eletrocardiograma, ressonância magnética funcional e uma série de outros procedimentos. Quando chegam os resultados, ele anuncia que estou perfeitamente saudável e que posso ir para casa. No entanto, ainda sinto uma forte dor de cabeça. Embora os exames muito objetivos não tenham detectado nada de errado comigo, apesar do fato de que ninguém, a não ser eu, sente a dor, para mim ela é real.

A maioria das pessoas presume que a realidade ou é objetiva ou é subjetiva e que não existe uma terceira opção. Daí que, uma vez afeitas à ideia de que algo não é apenas um sentimento subjetivo, chegam à conclusão de que ele tem de ser objetivo. Se muitas pessoas acreditam em Deus, se o dinheiro faz o mundo girar, se o nacionalismo desencadeia guerras e constrói impérios

- então isso não é apenas uma crença subjetiva. Deus, o dinheiro e as nações devem ser realidade objetivas.

Contudo, existe um terceiro nível de realidade: o nível intersubjetivo. As entidades intersubjetivas dependem da comunicação entre humanos, e não das crenças e dos sentimentos humanos individualmente. O dinheiro, por exemplo, não tem valor objetivo. Não se pode comer, beber ou vestir uma nota de um dólar. Porém, como bilhões de pessoas acreditam que ele tem valor, pode-se usá-lo para comprar alimento, bebidas e roupas. Se o padeiro perder subitamente sua fé na nota de dólar e se recusar a lhe dar um pão em troca desse pedaço de papel verde, isso não tem muita importância. Basta atravessar alguns quarteirões e ir até o supermercado mais próximo. No entanto, se os caixas no supermercado também se recusarem a aceitar esse pedaço de papel, assim como os feirantes e os vendedores no centro comercial, então o dólar terá perdido seu valor. Os pedaços de papel verde continuarão a existir, é claro, mas sem nenhum valor.

Isso efetivamente acontece de tempos em tempos. Em 3 de novembro de 1985, o governo de Nyanmar anunciou inesperadamente que notas de 25, cinquenta e cem kyats não tinham mais lastro legal. Não foi dada a ninguém a oportunidade de trocar as notas, e economias de uma vida inteira foram instantaneamente transformadas em pilhas de papel sem valor. Para substituir as notas defuntas, o governo emitiu notas de 75 kyats, alegadamente em homenagem ao 75º aniversário do ditador de Nyanmar, o general Ne Win. Em agosto de 1986, foram introduzidas notas de quinze e de 35 kyats. Houve rumores de que o ditador, que alimentava forte crença em numerologia, acreditava que 15 e 35 eram os números da sorte. Eles trouxeram pouca sorte a seus portadores. Em 5 de setembro de 1987, o governo subitamente decretou que todas as notas de 35 e 75 kyats não eram mais consideradas dinheiro.

O valor da moeda não é a única coisa que pode evaporar quando as pessoas deixam de acreditar nela. O mesmo acontece com leis, deuses e até impérios inteiros. Em determinado momento eles estão ocupados moldando o mundo e, no momento seguinte, não existem mais. Zeus e Hera foram poderosos na bacia do Mediterrâneo, mas hoje não têm autoridade alguma porque ninguém mais acredita neles. Houve um tempo em que a União Soviética poderia destruir toda a raça humana, mas ela deixou de existir num golpe de caneta. Às duas da tarde de 8 de dezembro de 1991, numa dacha oficial perto de Viskuli, os líderes de Rússia, Ucrânia e Belarus, assinaram o Pacto de Belaveja, e, que declaravam: “Nós, a República de Belarus, a Federação Russa e a Ucrânia, na qualidade de Estados fundadores da União Soviética que assinaram o tratado de união em 1922, estabelecemos por meio deste que a União Soviética, como sujeito da lei internacional e como realidade geopolítica, deixa de existir”. E assim foi. Não havia mais União Soviética.

É relativamente fácil aceitar que o dinheiro é uma realidade intersubjetiva. Geralmente as pessoas também se comprazem em saber que os antigos deuses gregos, impérios malignos e valores de culturas estrangeiras só existem em nossa imaginação. Mas ainda não queremos aceitar que nosso Deus, nossa nação, nossos valores são apenas ficção porque isso que dá sentido à nossa vida. Queremos crer que nossa vida tem algum significado objetivo e que nossos sacrifícios têm importância para algo que está além das histórias em nossa cabeça. Na verdade, contudo, a vida da maioria das pessoas só tem significado dentro de uma rede de histórias que elas contam umas para as outras.

Cria-se um significado quando muitas pessoas tecem juntas uma rede comum de histórias. Por que determinada ação - como casar-se, jejuar no Ramadã ou votar no dia das eleições - parece significativa para mim? Porque meus pais também a consideram significativa, assim como meus irmãos, meus vizinhos, pessoas em cidades próximas e mesmo habitantes em países distantes.

Por que todas essas pessoas pensam que isso é tão significativo? Porque seus amigos e vizinhos compartilham a mesma opinião. As pessoas reforçam constante e reciprocamente suas crenças, num ciclo que se autoperpetua. Cada rodada de confirmação mútua estrita ainda mais a teia de significados, até não se ter muita opção a não ser acreditar naquilo em que todos acreditam. Mas no decorrer de décadas e de séculos a teia de significados se desfia e uma nova teia estende-se em seu lugar. Estudar história significa observar a tecedura e o desfazimento dessa teia e dar-se conta de que o que parece ser o que há de mais importante na vida de alguém em determinado período torna-se para seus descendentes algo totalmente desprovido de significado.

Em 1187 Saladino derrotou os cruzados na batalha de Hattin e conquistou Jerusalém. Em resposta, o papa deu início a Terceira Cruzada com o propósito de recapturar a cidade sagrada. Imagine um jovem nobre inglês chamado John, que deixou sua casa para combater Saladino. John acreditava que suas ações tinham um significado objetivo. Acreditava que, se morresse na cruzada, após a morte sua alma ascenderia ao céu, onde iria usufruir da eterna felicidade celestial. Ele ficaria horrorizado se viesse a saber que a alma e o céu eram apenas histórias inventadas pelos humanos. John acreditava de todo coração que, se chegasse à Terra Santa e algum combatente muçulmano com um grande bigode desferisse um golpe de machado em sua cabeça, sentiria uma dor insuportável, um som agudo nas orelhas, suas pernas ruindo, sua vista escurecendo – e no instante seguinte veria uma luz brilhante à sua volta, ouviria vozes angelicais e harpas melodiosas, e radiantes querubins alados lhe acenariam do outro lado de um magnífico portão dourado.

John tinha uma fé muito forte porque estava enredado numa teia de significado extremamente densa e poderosa. Suas lembranças mais remotas eram as da espada enferrujada de seu avô Henry pendurada no salão principal do castelo. Desde pequeno, John ouvia histórias sobre Henry, que morrera na Segunda Cruzada e

que está descansando com os anjos no céu, protegendo John e sua família. Quando menestrelis visitavam o castelo, costumavam entoar cânticos sobre os bravos cruzados que tinham lutado na Terra Santa. John ia à igreja, gostava de olhar os vitrais das janelas. Uma delas mostrava Godofredo de Bulhão montado a cavalo e empalando em sua lança um muçulmano de aparência maligna. Outra mostrava as almas dos pecadores ardendo no inferno. John ouvia atentamente o sermão do sacerdote local, o homem mais instruído que conhecia. Quase todo domingo o sacerdote explicava – com a ajuda de parábolas bem trabalhadas e anedotas hilariantes – que não havia salvação fora da Igreja Católica, que o papa em Roma era o santo padre e que seus comandos deveriam ser sempre obedecidos. Se assassinarmos ou roubarmos, Deus nos enviará ao inferno; mas, se matarmos muçulmanos infiéis, Deus nos dará as boas-vindas no céu.

Um dia, quando John estava para completar dezoito anos, um desgrenhado cavaleiro chegou ao portão do castelo e com voz embargada deu a notícia: Saladino destruíra o exército cruzado em Hattin! Jerusalém havia caído! O papa havia declarado uma nova cruzada, prometendo a salvação eterna àqueles que nela morressem! Por toda a parte as pessoas pareciam estar chocadas e preocupadas, mas o rosto de John iluminou-se com um brilho sobrenatural, e ele proclamou: “Vou combater os infiéis e libertar a Terra Santa!”. Todos fizeram silêncio por um instante, e depois sorrisos e lágrimas surgiram no rosto de seus familiares. Sua mãe enxugou os olhos, enlaçou-o em um grande abraço e lhe disse o quanto estava orgulhosa dele. Seu pai deu-lhe um poderoso tapa nas costas e disse: “Se eu ao menos tivesse a sua idade, filho, juntar-me-ia a você. A honra de nossa família está em jogo – tenho certeza de que você não nos desapontará!”. Dois de seus amigos anunciaram que iriam também. Mesmo o adversário jurado de John, o barão que vivia do outro lado do rio, fez-lhe uma visita para lhe desejar boa sorte.

Quando John deixou o castelo, aldeões saíram de suas choupanas para lhe dar adeus, e todas as garotas bonitas olhavam emocionadas para o bravo cruzado que partia a fim de combater os infiéis. Depois que zarpou da Inglaterra para percorrer seu caminho atravessando terras entranhas e distantes – Normandia, Provença, Sicília -, a ele se juntaram bandos de cavaleiros estrangeiros, todos com o mesmo destino e a mesma fé. Quando o exército finalmente desembarcou na Terra Santa e entrou em luta com as hostes de Saladino, John ficou assombrado ao descobrir que até mesmo os malvados sarracenos compartilhavam suas crenças. De fato, eles estavam um pouco confusos, pois pensavam que os cristãos eram os infiéis e que os muçulmanos é que estavam obedecendo as ordens de Deus. Mas também eles aceitavam o princípio básico de que os que lutavam por Deus e por Jerusalém iriam diretamente para o céu quando morressem.

Dessa maneira, fio por fio, a civilização medieval estendeu sua teia de significados, apanhando John e seus contemporâneos como moscas. Para o jovem, era inconcebível que essas histórias fossem apenas invencionices. Talvez seus pais e tios estivessem errados. Mas também os menestréis, e todos seus amigos, e as garotas da aldeia, o ilustrado sacerdote, o barão do outro lado do rio, o papa em Roma, os cavaleiros provençais e sicilianos, e até os próprios muçulmanos - seria possível que todos estivessem alucinando?

E passaram-se anos. Enquanto historiadores a observam, a teia de significados se desembaraça e outra se estende em seu lugar. Os pais de John morrem, e depois deles todos seus irmãos e amigos. Em vez de menestréis cantando sobre cruzadas, a moda em voga é cantar sobre trágicos casos de amor. O castelo da família foi totalmente destruído pelo fogo e, depois de reconstruído, não se vê nenhum traço da espada do avô Henry. As janelas da igreja se despedaçaram durante uma tempestade de inverno e o vidro que substitui o vitral não mais representa

Godofredo de Bulhão e os pecadores no inferno; em seu lugar, vê-se o grande triunfo do rei da Inglaterra sobre o rei da França. O sacerdote local já não chama mais o papa de “nosso santo padre” - agora ele é mencionado como “aquele demônio de Roma”. Na universidade próxima, os estudiosos estudam manuscritos dos gregos antigos, dissecam cadáveres e sussurram atrás de portas fechadas que talvez não exista essa coisa de alma.

Os anos transcorrem sem parar. Onde uma vez houve um castelo, existe hoje um centro comercial. No cinema local está passando Monty Python em busca do cálice sagrado pela enésima vez. Numa igreja vazia, um vigário entediado fica satisfeito em receber dois turistas japoneses. Ele dá uma longa explicação sobre o vitral das janelas, enquanto seus interlocutores sorriem educadamente, assentindo sem entender nada. Na escadaria no lado de fora, um bando de adolescentes brinca com seus iPhones. Estão assistindo a um remix recém-lançado de “Imagine”, de John Lennon. “Imagine que não existe o céu”, canta Lennon, “é fácil tentar”. Um gari paquistanês está varrendo a calçada, enquanto um rádio nas proximidades transmite as notícias: a carnificina na Síria continua, e a reunião do Conselho de Segurança terminou num impasse. Subitamente abre-se um buraco no espaço, e um misterioso raio de luz ilumina o rosto dos adolescentes, que anuncia: “Vou combater os infiéis e libertar a Terra Santa!”.

Infiéis e Terra Santa? Essas palavras já não têm nenhum significado para a maioria das pessoas na Inglaterra atual. Até o vigário pensa que o adolescente está surtando, como resultado de algum episódio psicótico. Em contrapartida, se um jovem inglês decidir se juntar a Anistia Internacional e viajar para a Síria para proteger os direitos humanos dos refugiados, será considerado um herói. Na Idade Média, as pessoas pensariam que ele havia enlouquecido. Ninguém, na Inglaterra do século XII, sabia o que eram direitos humanos. Você quer ir para o Oriente Médio arriscar sua vida para não matar muçulmanos, mas para proteger um grupo de muçulmanos de outro grupo de

muçulmanos? Você deve estar louco.

É assim que a história se desenrola. Pessoas tecem uma rede de significados, acreditam nela piamente, porém mais cedo ou mais tarde a teia se desfaz, e, quando olhamos para trás, não conseguimos compreender como alguém a levou a sério. Em retrospecto, sair numa cruzada com a esperança de alcançar o Paraíso soa como completa loucura. Em retrospecto, a Guerra Fria parece ser ainda mais insana. Como é que trinta anos atrás alguém pôde querer arriscar um holocausto nuclear em razão de sua crença num paraíso comunista? Daqui a cem anos, nossa crença na democracia e nos direitos humanos pode igualmente parecer incompreensível para nossos descendentes humanos. (HARARI, 2016, p.150-156)

Figura 17 - Impressão digital e assinatura válida



Fonte: blconsultoriadigital.com.br



Assista a entrevista com Yuval Harari, no programa Roda viva:
<https://www.youtube.com/watch?v=pBQM085IxOM>

Conclusão

Nesse segundo módulo compreendemos os principais problemas que envolvem a epistemologia e a Filosofia da Educação. Os problemas da validação do conhecimento e a perspectiva da relação entre verdade e certeza nos diferentes momentos da história. Aqui encontramos os fundamentos da teoria do conhecimento e da epistemologia que envolvem o processo do conhecimento humano.

Agora que finalizamos nossa primeira disciplina de Filosofia da Educação, aguardamos todas e todos vocês na disciplina Filosofia da Educação II, onde vamos aprender sobre ética e filosofia política e suas implicações no processo educativo contemporâneo.

Até a próxima etapa de sua formação!

Referências

- RORTY, Richard. A Filosofia e o Espelho da Natureza, Trad. Jorge Pires. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- ARISTÓTELES. Metafísica. Tradução de Giovanni Reale. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- DESCARTES, R. Discurso do Método. Trad. Guinsburg, J. e Prado Jr, Bento. São Paulo: Nova Cultural, 1991,
- PLATÃO. A República. 6. ed. Trad. Maria Helena da R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- PEIRCE, Charles Sanders. Escritos coligidos. Trad. de Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KANT, I. Crítica da Razão Pura. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- _____. Notes and Fragments. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- SEVERINO, Emanuele. A Filosofia Moderna. Trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1990.
- REALI, G. / ANTISIERI, D. História da Filosofia. Vol. 2; São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

LOCKE, John. Alguns pensamentos sobre educação. Trad, Madalena Requixa. Lisboa: Ed. 70, 2019.

HAHARI, Yuval Noha. Homo Deus – Uma breve história do amanhã. Trad. Paulo Geiger, 16ª impressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2016.