

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

ROGÉRIO CHAVES DE SALES

EDUCAR PARA O PENSAR/ PENSAR PARA O EDUCAR:

proposições para uma formação ética

**São Luís
2012**

ROGÉRIO CHAVES DE SALES

EDUCAR PARA O PENSAR/ PENSAR PARA O EDUCAR:

proposições para uma formação ética

Monografia apresentada ao Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de Licenciatura em Música.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Verónica Pascucci.

São Luís
2012

ROGÉRIO CHAVES DE SALES

EDUCAR PARA O PENSAR/ PENSAR PARA O EDUCAR:

proposições para uma formação ética

Monografia apresentada ao Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de Licenciatura em Música.

Aprovada em 07/05/2012

Nota: _____ (_____)

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Maria Verónica Pascucci (Orientadora)

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho

Prof^ª. Ms. Maria Eliana Alves Lima

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas e instituições que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho:

A Professora e amiga Verónica Pascucci, pela “luz” nos momentos certos e por todo seu desprendimento na elaboração deste trabalho.

Os amigos de todas as horas, Carlos Henrique Brito, Claudia Matos, Cristiane Costa, Kátia Salomão e Joaquim Santos, educadores e educandos da vida.

Os colegas docentes e futuros-docente da Universidade Federal do Maranhão, da Escola de Música do Estado do Maranhão e da Escola Municipal de Música pela ajuda e aconselhamento no trato pedagógico-artístico e pelas discussões tão salutares.

Os professores Luciano Façanha, Maria Eliana Alves e Alberto Dantas pelo apoio tão oportuno na consecução deste trabalho.

Os alunos de todas as turmas por onde estivemos como educador; companheiros na jornada educativa de conhecimentos e pensamentos.

E o meu filho, Heitor Sales, companheiro, amigo e verdadeiro responsável por despertar meu ato educativo de amor.

[...] renunciem ao velho preconceito inventado pelo orgulho dos poderosos, de que a arte de conduzir os povos é mais difícil do que a de esclarecê-los: como se fosse mais fácil fazer os homens aceitarem de bom grado agir bem do que obrigá-los a tanto pela força.

J-J. Rousseau,
Discurso sobre as Ciências e as Artes.

Sobre Transar e Ensinar*

Nietzsche diz que, para se aprender a pensar, é preciso aprender a dançar. O pensamento são as idéias dançando. [...] A analogia é um passo da dança do pensamento. Pela analogia, o pensamento pula de uma coisa que ele conhece para uma coisa que ele não conhece. [...] A analogia não dá conhecimento preciso sobre o desconhecido - mas o torna familiar. [...] Por isso os cientistas que acham que ciência é conhecimento exato desprezam o uso das analogias.

Mas o fato é que há uma infinidade de experiências que não podem ser comunicadas de forma científica [...] As coisas impossíveis de serem comunicadas diretamente só podem ser comunicadas por meio das analogias. E é aí que surge a poesia, a linguagem das coisas que não podem ser ditas diretamente. [...]

As coisas da educação podem ser ditas de forma científica, sem o uso de analogias? [...] Não acredito que o ato de educar possa ser dito na precisa linguagem das "ciências da educação". Conheço melhor o amor e a educação através das analogias poéticas. [...]

As Sagradas Escrituras, que nada sabiam de ciência do amor e de ciência da educação, fazem uso de uma analogia insólita que liga a experiência fundamental da educação, o ato de conhecer, ao ato de fazer amor. Diz ela: "E Adão conheceu a sua mulher, e ela concebeu e pariu um filho..." [...] De fato, a analogia diz que o ato de conhecer é masculino. Mas masculino não quer dizer "do homem". O masculino é uma função que pode ser executada tanto por homens quanto por mulheres. Como também há funções femininas que podem ser executadas tanto por mulheres quanto por homens. [...] Mas o texto bíblico sugere uma outra coisa: conhecer é função masculina; conceber e parir são funções femininas.

*Crônica publicada no livro *Ao professor, com o meu carinho* (2004), do educador, poeta, filósofo e psicanalista mineiro Rubem Alves. Aqui são apresentados alguns extratos do texto original. Outros serão apresentados ao longo do trabalho, como epígrafes em cada capítulo.

RESUMO

Relação entre Educação e Filosofia, assim como os pensamentos e os conhecimentos que permitiram a *sobrevivência*, a *convivência* e a *transcendência* do homem. Traça-se um percurso, através do enfoque histórico de alguns pensamentos relacionados à educação, iniciando na Antiguidade Grega, passando pela Idade Média, pela Modernidade e desembocando na *multidiversidade* de pensamentos do século XX, analisando os processos socioculturais globais da sociedade contemporânea e suas consequências na relação entre Educação e Filosofia. Procura-se evidenciar os *objetivos* e a *razão de ser* do educador e propõe o resgate da reflexão filosófica, com o intuito de promover uma *práxis* na vida docente, a partir de uma *formação ética*, que promova a *autoeducação*, a *aloeducação* e a *ecoeducação*, por meio de práticas como *histórias de vida*, *o hábito da(s) leitura(s)*, a relação *theoría e práxis*, *o cuidado de si*, e a *relação ciência e natureza*. Conclui conclamando o ato de pensar, através da reflexão filosófica e da linguagem poética, como a primeira preocupação do ato de educar, inclusive o educar pela arte.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Formação ética docente.

ABSTRACT

Discusses the connection between education and philosophy, as well as thoughts and knowledge that allowed *survival*, *coexistence* and the *transcendence* human. Traces a course through the historical focus of some thoughts related to education, starting in Ancient Greek, through the medieval, Modernity and the opening on *multidiversity* thoughts of the twentieth century, analyzing the global socio-cultural processes of contemporary society and its consequences in connection between Education and Philosophy. Seeks to highlight the objectives and rationale of the educator and the proposed recue of philosophical reflection, in order to promote a *práxis* teacher in life, from an *ethical education* that promotes “*self-education*”, “*other-education*” and “*ecology-education*”, through practices as *histories of life*, the habit *reading* (s), the connection *theoría* and *práxis*, “*the care of the self*”, and the connection between *science* and *nature*. Concluded urging the act of thinking through the philosophical and poetic language, as the first concern of the act of educating, including education through art.

Keywords: Education. Philosophy. Ethics Teacher Formation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	13
2.1	O Ato de Ensinar/ Aprender/ Pensar	16
2.2	Alguns Enfoques Históricos	19
2.2.1	<i>Formação do homem verdadeiro</i>	20
2.2.2	<i>Formação moral e Igreja</i>	23
2.2.3	<i>Infância, experiência e racionalidade</i>	25
3	O MUNDO HOJE E SUAS FORMAS DE PENSAR...	33
3.1	<i>...o Trabalho, ...</i>	35
3.2	<i>...a Informação, ...</i>	36
3.3	<i>...o Consumo, ...</i>	39
3.4	<i>... a Educação ...</i>	41
3.5	<i>...e a Filosofia.</i>	42
4	FORMAÇÃO ÉTICA	45
4.1	Plano Ético	47
4.2	Plano Moral	48
4.3	Formação ética docente	51
4.3.1	<i>Theoría e Práxis</i>	53
4.3.2	O cuidado de si	57
4.3.3	A Instrução pela Ciência e a Instrução pela Natureza	60
5	CONCLUSÃO	62
	Metáfora do Rio	67
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

Se Nietzsche disse que, para pensar, é preciso saber dançar, digo eu que, para ensinar, é preciso saber fazer amor. Fazer amor é como conhecer; conhecer é como fazer amor. Assim dizem as Escrituras Sagradas.

Rubem Alves

Escrever as linhas iniciais de um texto, seja um trabalho escolar, uma monografia, uma tese acadêmica, uma poesia ou um livro, é sempre um grande desafio para qualquer autor. Podemos até já ter todo o nosso trabalho em mente, saber quais os itens a serem discutidos, ter um roteiro, etc. Mas, olhar a folha em branco e, com um lápis, uma caneta ou com o teclado, começar a articular o primeiro pensamento em signos, em palavras escritas, é *uma vitória!*

Para alguns esse ato de expressar pensamentos pela escrita é (ou deve ser) um procedimento tipo *in vitro*, asséptico, artificial. Assim são alguns escritos científicos, que possuem padrões técnicos a serem seguidos, onde o *conteúdo*, obrigatoriamente, deve seguir a *forma* (ou a *fôrma*).

Porém, existem aqueles que adotam métodos mais naturais, seguindo apenas o instinto, a intuição, um sentimento..., uma paixão. Este é o caso do artista, do poeta que, via de regra, está com o seu pensamento livre e que, necessariamente, não precisa subordinar-se às “normas”. Não é à toa, que se fala em *liberdade poética*, como um fundamento para o *livre-pensar*, aceitando, entre outras coisas, a própria violação de regras gramaticais. É a forma que deverá se subordinar ao conteúdo. Na “escritura” poética, diferentemente da escrita científica, é o texto que deverá se conformar com o pensamento e não o pensamento se adequar a um padrão de normalização textual.

Independente dos meios e dos métodos de expressar o pensamento pela escrita, acreditamos que basta a primeira intenção e aí tudo flui, tudo sai, tudo nasce, tudo brota... e aquilo que foi concebido (por um ato de amor ou não!), gerado (de forma maternal ou não!) é então, parido (tranquilamente ou talvez a custo de muita dor!). O importante é que surge algo de nós, algo que, consciente ou inconscientemente, revela um pouco ou muito de nós mesmos.

Assim assimilamos o nascimento deste trabalho: primeiramente, uma formalidade necessária à nossa graduação acadêmica, mas que, posteriormente, transformou-se em vontade, em um gesto de amor maternal e que leva nossa carga genética. Este trabalho foi uma necessidade mista, nascida de duas faculdades do pensamento humano: da *paixão* e da *razão*. Ressaltamos aqui, que não estamos defendendo uma em detrimento da outra, a

supremacia de uma sobre a outra. Apenas assumimos, antecipadamente, a existência de eventuais oposições que consideramos não como contradições, mas como ideias complementares, necessárias à afirmação de nosso pensamento.

Se o resultado é um trabalho *feio* ou *bonito*, parecido ou não com os seus progenitores (preocupações de muitos, assim que vêm um recém-nascido!), isso deixaremos que os outros digam. Certo mesmo, é que este trabalho nasceu e está em processo contínuo de amadurecimento, onde continuaremos a ser agentes desse processo.

Nosso objeto de estudo (ou talvez devamos chamar de sujeito?) tornou-se um momento de grande satisfação, despertado pelo *envolvimento literário* com autores e pelo *contato real* com algumas pessoas, aos quais consideramos *coprogenitores* deste trabalho e sentimos profunda admiração. Cada linha lida, cada palavra ouvida tornou-se uma fonte de conhecimento, de inspiração e de imaginação, ao ponto de considerarmo-nos cúmplices desses pensamentos. Pensamentos que, por vezes, jorravam como uma fonte, trazendo tensão inquietação, dúvidas, *desordem*, mas também, que proporcionaram relaxamento, tranquilidade, respostas, *harmonia*. Acima de tudo, consideramos que foram momentos que trouxeram *esclarecimento, entendimento e emancipação* ao nosso pensamento.

Confessamos também, que em alguns momentos tivemos dificuldade em domar o nosso *livre-pensar*, tendo que nos ater à metodologia a ser seguida, sem à qual esta “escritura” não poderia ser considerada um trabalho monográfico. No entanto, todo conhecimento adquirido, todo entendimento, todo esclarecimento terminou por potencializar a nossa inspiração, a nossa imaginação, conduzindo-nos, às vezes, por caminhos que consideramos mais poéticos, que científicos. Pensávamos que nosso trabalho poderia ser “*uma declaração de amor, romântica, sem procurar a justa forma, do que me vem de forma assim tão caudalosa*”, como canta a música de Chico Buarque de Holanda.

Rubem Alves, um dos nossos cúmplices neste trabalho, nos fala que a ciência afirma as coisas *como elas são*. Já a poesia fala *como as coisas podem ser*, utilizando-se para isso, das *analogias*. Logo, a ciência nos faz *compreender* as coisas de forma exata. A poesia nos faz *apreender* algo que não é exato, ela nos traz *familiaridade* com as coisas e, principalmente, possibilita diversas experiências que não podem ser comunicadas pela forma científica.

Obviamente, tivemos um aporte científico, sem o qual, como já dissemos, este não poderia ser considerado um trabalho monográfico. Entretanto, muito do que aqui está escrito são apenas analogias, metáforas ou ainda, aceitando a sugestão de Rubem Alves, “*um passo*

da dança do pensamento”, o pensamento pulando de uma coisa que se conhece para algo desconhecido (ALVES, 2007).

Não tememos a imprecisão científica de nossa escritura ante o julgamento dos educadores científicos e/ou dos filósofos disciplinares. Tememos antes, a inexpressividade de algo que acreditamos ser verdade: a importância do *educar para o pensar* (para o educando) e do *pensar para o educar* (para o educador); um resgate do pensamento filosófico dentro dos processos educativos. Acreditamos ainda, que só a reflexão filosófica seja capaz de promover a *transcendência*, o transbordamento do pensamento, a imaginação. Sendo assim, a reflexão filosófica se aproxima do olhar poético, das analogias. No campo das Artes, é imprescindível o ato *filosófico-reflexivo* realizado pelo artista, pois só assim é que sua criatividade se converte em *arte*.

Portanto, vemos o pensamento filosófico como primeiro aporte pedagógico, sem o qual, o próprio fazer artístico estará comprometido. O *ato pedagógico-artístico* deve estar fundamentado na imaginação (pensar) – fruto da transcendência do real – e na criatividade (agir) – através da materialização do pensamento. Para o *arte-educador*, o conhecimento científico é de suma importância, pois é ele que dá o aporte técnico e metodológico para compreender e experimentar as várias formas de arte. No entanto, é a *imaginação* e a *criatividade* decorrentes da reflexão filosófica, que deve se sobressair, pois a partir delas é possível a experiência estética, além da possibilidade de serem criadas novas técnicas, novos conhecimentos, novos paradigmas.

Diante desta parte inicial, consideramos que o ato de educar, principalmente através da arte, é um ato de transbordamento do nosso ser, um ato criador. Mas também, não é um *vale-tudo*. Para que o educador não venha falhar em seu ofício, promovendo justamente o oposto do que se propõe, defendemos uma *formação ética*. Assim, encontramos novamente um campo (a *ética*), onde cabe, primeiramente, a reflexão filosófica, o espaço propício para a formação de uma *práxis* educacional que se pretende emancipatória.

Seguindo estes pensamentos é que traçamos o nosso percurso. Inicialmente apresentaremos algumas ideias gerais que podem justificar a importância da relação entre Educação e Filosofia, apontando algumas visões sobre essa relação, como o olhar *filosofia da educação* e *autoeducação*. Também, refletiremos como o ato de ensinar, de aprender e de pensar conseguiram, ao longo do tempo, criar os conceitos¹ Filosofia, Educação e Pedagogia.

¹Bem, quanto ao termo *conceito*, cabe um breve comentário sobre o sentido em que é utilizado neste trabalho. Acreditamos que um conceito seja algo que guarde em si sempre o mesmo conteúdo, ainda que não saibamos ou não possamos defini-lo. Por exemplo: a palavra *gato* é um conceito, independente de como possamos defini-lo:

Em seguida, abordaremos alguns enfoques históricos sobre a relação educação e filosofia, falando cronologicamente de filósofos que lançaram seus pensamentos sobre a educação. Falaremos, brevemente, sobre pensadores da Antiguidade Grega, berço do mundo ocidental, e pensadores da Idade Média, ambos fundamentados em uma educação do homem pelo viés ético-moral. Veremos como o *pensamento humanista* da Idade Moderna (voltado para as coisas do homem) dá um novo foco ao pensamento sobre a natureza humana, revelando a noção *infância* e chegando ao século XVIII, com o estabelecimento do pensamento *pedagógico*. Outro legado do “século das luzes”, fruto do *pensamento positivista*, foi o imperativo das ciências humanas, especialmente, a sociologia e a psicologia, que se sobressaíram em relação ao pensamento educacional, em detrimento da filosofia.

Ao final desse percurso, discorreremos como os sistemas e as formas de organização das sociedades, surgidos nos séculos anteriores, legaram ao século XX relações como *trabalho* e *estudo*, criando novos paradigmas para a sociedade contemporânea. Na transição para o século XXI, também surgem novos paradigmas sociais, como as relações que o homem irá construir com o mundo da *informação* e do *consumo*, culminando nos processos do *Neoliberalismo* e da *Globalização*, e como suas interferências foram sentidas na relação ente Educação e Filosofia.

Tendo em vista esse panorama contemporâneo é que, no capítulo seguinte, defenderemos uma formação ética como princípio para a educação, segundo um plano ético e um plano moral, ideias emprestadas de Yves de La Taille (2009). Notaremos que não se trata de código de ética, ética profissional, nem de metodologias de ensino. Falaremos dos fatores *endógenos* da formação ética docente, evidenciando práticas como história de vida, leitura, o cuidado de si e sobre a relação entre a *instrução* pela ciência e pela natureza, como elementos formadores de uma *práxis* docente.

Por fim, concluímos ressaltando a importância da reflexão filosófica para a educação, inclusive para a educação musical; uma aproximação ao olhar poético, ao olhar romântico, ao transbordamento do ser como um ato de educar, enfim, *o educar para o pensar* e *o pensar para o educar*.

um animal de quatro patas (ou três), branco (ou preto), peludo (ou pelado), etc. Portanto, vemos o conceito como uma *unidade* que guarda toda uma *pluralidade* – assim como pensava o filósofo grego Platão – e quando falamos em conceitos como filosofia, educação e pedagogia, falamos da coisa em si. É certo, que algumas vezes articulamos elementos que compõem determinado conceito, porém, não tínhamos a pretensão de dá-los como absolutos, fechar uma definição, mas apenas dar um sentido mais próximo ao nosso pensamento, e assim, fundamentar o nosso discurso.

2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

É claro que nenhum pedagogo científico levará a sério o que acabo de dizer. Dirá que sou um brincalhão irresponsável. Desconhece o ditado: Ridendo dicere severum!: rindo, dizer as coisas sérias. Sou absolutamente sério nas minhas brincadeira literárias.
Rubem Alves

Falar sobre a educação é falar sobre o conhecimento, como ele se constrói e como é compartilhado entre as pessoas. É falar das bases e dos princípios sobre os quais esse conhecimento foi construído e como foi se transformado entre as gerações, chegando mesmo, a se confundir com a própria história do desenvolvimento do pensamento humano. Pois, foi através desses conhecimentos, articulados pelo pensamento que o homem conseguiu especular e tentar entender sua própria natureza, sua relação com os outros, e com as coisas do meio e do universo, aspectos estes essenciais para a sua *sobrevivência, convivência e transcendência* na Terra. Ou seja, os aspectos epistemológicos da educação são os mesmos que envolvem a filosofia. Portanto, falar sobre educação é também, falar sobre filosofia.

Ao longo dos tempos, a educação foi pensada e repensada sob toda sorte possível: à luz de ideais políticos, de utopias, das religiões, enfim, por razões e por sentidos mais diversos procedente do pensamento humano. É considerada de suma importância para algumas sociedades e tratada com reservas em outras. Alguns a pensaram em um sentido *lato*, abrangendo todo conhecimento possível, caminho único para uma formação integral do homem. Houve aqueles que viram a educação como estratégias de entendimento racional, como via de desenvolvimento da consciência crítica, pré-requisito para uma formação ético-moral, enquanto outros focaram em possibilidades mais específicas, como desenvolver competências e habilidades técnico-científicas. Na verdade, estas são apenas algumas acepções acerca deste tema. Ainda, sobre estes olhares, podemos distinguir outros conceitos intrínsecos à educação, tais como *formação* e *instrução*. Estes dois últimos também estão intimamente relacionados ao ato e às formas de conhecimentos, pois segundo a tradição pedagógica ocidental, tornaram-se o *fim* da educação², daí o uso corriqueiro do termo educação para generalizar todos os processos de transmissão e aprendizagem da cultura de uma sociedade. Mas à frente, discutiremos mais profundamente sobre estas diferenças e o

² “[...] a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobre tudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através das iniciativas dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação é definida não do ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: a formação do indivíduo, sua *cultura*, tornam-se o *fim* da educação” (Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano, 2007, p.358, verbete *Educação*).

quanto elas podem influenciar nossas vidas. Por hora, lancemos nossos olhares sobre a relação educação e filosofia.

Certamente, muita coisa existe e se tem a dizer sobre a relação existente entre educação e filosofia, concepções consideradas boas ou ruins. Por exemplo: existe a ideia de que a filosofia é a área de conhecimento responsável por dar suporte necessário, estabelecendo meios e fins ao desenvolvimento da educação, sendo esta, a concepção mais usual dessa relação, considerada pelos estudiosos como uma relação saudável. Mas também existiu (e talvez ainda exista!) quem a visse como algo nocivo e prejudicial à sociedade.

Um bom exemplo desta segunda concepção aconteceu em uma realidade muito próxima a nós, quando os governos do Brasil, durante o regime militar (1964-1985), excluíram disciplinas como Filosofia e Sociologia dos currículos escolares. Essa iniciativa, aliada a tantas outras (repressão e terrorismo político), tinham o propósito de exterminar qualquer possibilidade de formação de uma sociedade com consciência crítica, esclarecida de suas condições humana, social, política e cultural, e acima de tudo, impedir a formação de sujeitos ativos, livres, emancipados. Felizmente, o Brasil conseguiu se livrar desse processo tirânico e (talvez, infelizmente) caminhar na direção da nova ordem econômica, política, social e cultural que vinha acometendo o mundo. Esta nova ordem trazia de volta à sociedade brasileira, não só a possibilidade de uma nação realmente democrática, como também a *“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância”*³. Diante destes preceitos, era de se esperar que o setor da educação fosse um terreno fértil para brotar novamente, o pensamento crítico da nossa sociedade.

Sobre este aspecto, muitos pensamentos e políticas públicas na área da educação – não só no Brasil, mas de maneira geral no mundo – nos falam e apresentam propostas de uma *filosofia da educação*, como pressupostos norteadores de atitudes, escolhas e valores, a serem assumidos pelo Estado e pelos profissionais da educação no decorrer de suas práticas escolares cotidianas. Concordamos que uma base filosófica pode até ser encontrada nos instrumentos que normatizam e orientam a educação brasileira. Todavia, são princípios ainda sem vida, sem força e sem eco nas salas de aula. Sobre essa inércia educacional, o filósofo e educador Huberto Rohden (2007), diz que o fracasso, se não, a total ausência de uma

³ Texto prescrito pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art.3º, II, III e IV), que revogou as disposições das leis e decretos-leis que tratavam sobre diretrizes e bases da educação nacional, vigentes no período e anteriormente ao regime militar. (Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

verdadeira filosofia educacional, estaria no fato de não ser possível dar à educação uma base filosófica. Seria possível sim, dar uma base filosófica ao indivíduo, ao educador. Ou seja, seria possível uma filosofia da *autoeducação*, como base sólida para uma pedagogia eficiente. A autoeducação é algo a ser alcançada pelo educador, antes de ser um problema para o educando.

A filosofia da autoeducação, que segundo Rohden também se faz através do *autoconhecimento* ou da *autorrealização*, é algo do âmbito privado, particular, pessoal, individual, portanto, no âmbito da verdade do *ser*, ainda que os agentes públicos (a moralidade social) possam influenciá-la. Ele completa:

Uma boa educação é para o governo aquela que respeita a ordem legal e social, não a destruindo nem a prejudicando. Isto é educação cívica. Alguns exigem também educação moral, incluindo na educação também o fazer o bem. É isto que se chama educação em base filosófica (ROHDEN, 2007, p. 80).

E nós complementaríamos esse pensamento dizendo: *...fazer o bem, cuidando, amando e respeitando a si mesmo e o outro.*

De certo, encontramos aqui, a nossa mais contundente inquietação: como fazer o bem ao outro, sem conseguir fazer antes a si mesmo? Como cuidar, amar e respeitar o outro, sem antes cuidar, amar e respeitar a si mesmo? Como participar do processo educativo de alguém, sem mesmo estar autoeducado? Como promover autoconhecimento, sem mesmo conhecer a si mesmo? Como fazer algo que não queremos fazer? Como ser e agir sobre aquilo que não faz sentido para nós?

As visões filosóficas – todas e qualquer uma – de Sócrates a Rohden, são tentativas de conciliar as verdades, os valores, as *razões do ser* com os *objetivos da vida*; é uma tentativa de atribuir significados à vida que temos. Como elemento formador, centrado na *práxis* educacional consciente e consequente, a filosofia é a grande oportunidade de se pensar sobre a ética e a moral (*e também sobre o bem, o mau, sobre Deus, verdade, justiça, beleza, etc.*) para si e para os outros, de quem se participa da formação, independente da matéria específica que o educador irá trabalhar. Aliás, a matéria específica trabalhada pela via da reflexão filosófica, será um subproduto repleto de significações, transbordante de sabedoria, encharcado de vida. Em suma, não pensar a relação educação e filosofia seria privar a todos, educadores e educandos, sobre saberes, experiências e possibilidades relevantes ao engrandecimento humano e à consolidação de um *projeto de vida* consistente e significativo. Não estamos falando de formar, como diz Yves de La Taille, “cidadãos

‘aristotélicos’, ‘kantinianos’ ou ‘habermasianos’, mas sim, pessoas que conheçam a contribuição desses autores e de outros para a reflexão ética e moral” (LA TAILLE, 2007, p. 244). Esta é a proposta que apresentamos e que constitui o foco principal deste trabalho.

Consideramos estarem na relação educação e filosofia as possíveis respostas para as nossas inquietações e para a consecução de uma proposta de reflexão ética e moral para a vida docente. Tecidas essas considerações iniciais, tentaremos aprofundar um pouco mais os olhares que temos sobre estas duas áreas do conhecimento humano e assim, expor uma hipótese sobre como esse elo vem se construindo ao longo da vida humana.

2.1 O Ato Ensinar/Aprender/Pensar

Na história da humanidade, a necessidade de conhecer, entender e desbravar o mundo tornou imprescindível a ação de aprender. O ato *aprender-ensinar* ou *ensinar-aprender* existe desde os tempos mais remotos, talvez não como o conhecemos hoje, com locais, horários, objetivos e temas específicos, sob a epígrafe *educação* e todo o seu legado axiológico e instrumental (pedagogias). Mas, baseado principalmente pela oralidade, na tradição e na experiência dos mais velhos. Certamente, podemos dizer que o ato de ensinar-aprender sempre esteve associado às práticas humanas, como por exemplo, ao trabalho ou aos ritos de celebração.

Para o homem primitivo, era durante práticas como o ato de caçar, de pescar, de coletar alimentos na natureza, ou mesmo depois, quando passou a cultivar plantas, criar animais, e ainda, durante o ato de cantar e dançar em agradecimento aos deuses ou despedida de um ente morto que se processava o *ato de saber*; ou seja, era através da *observação* e da *repetição* que se aprendia, assim como atestam hoje, os estudos sobre Psicologia do Desenvolvimento. Lembremos dos ritos de iniciação ou de passagens para a vida adulta, presentes nas culturas ancestrais e que ainda acontecem em várias culturas atualmente. Tais celebrações são práticas equivalentes ao ingresso ou à conclusão, como fazemos (nós, ocidentais) nos vários níveis de ensino oficial como forma de certificar que somos sabedores de determinados conhecimentos e, portanto, estamos aptos a ingressar em uma nova fase de nossas vidas.

No entanto, a própria história da humanidade confirma: o ato de ensinar-aprender evoluiu para estruturas mais complexas, estruturas estas que visavam além da *sobrevivência* e da *convivência* em sociedade. Os conhecimentos elaborados e adquiridos pelo homem o

levaram à *transcendência*. Segundo o antropólogo e pesquisador Carlos Rodrigues Brandão, o homem funda uma nova forma de saber: o *conhecimento simbólico*. Ele completa:

[...] por sobre as tarefas de reprodução da vida física, os homens aprendem a criar a *vida simbólica*; a criar um tipo absolutamente novo de trocas onde entre um ser e outro não há apenas eles e a natureza, mas também *objetos* – produto do trabalho do homem sobre a natureza – sinais, símbolos, instituições e significados – o produto do homem sobre si mesmo – a cultura (BRANDÃO, 2006, p.21, *Grifo nosso*).

Assim, o homem amplia a construção do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o seu meio, como também as interrelações entre *sujeitos* e *objetos* que constituem uma dada realidade, e que viriam a constituir as bases para a formação do indivíduo e para a perpetuação das sociedades. Repleto de símbolos, o homem agora é capaz de gerar novos significados e suscitar novas indagações sobre si, sobre a natureza e o universo. Com isto, nasce a Filosofia.

Poderíamos consultar um dicionário e ter uma definição bem precisa sobre o que é filosofia. No entanto, por nossa própria experiência, entendemos que tal definição não abrangeria nossas ansiedades. Preferimos então, um sentido dado pelas palavras de Demerval Saviani (1997). O autor, inicialmente, discute sobre o sentido que damos para a palavra *problema* e depois a coloca no cerne do ato filosófico:

A essência do problema é a necessidade. [...] Assim, uma questão, em si, não caracteriza um problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis, aí um problema [...] O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade (SAVIANI, 1997, p. 5-6).

Logo, são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência que o levam a *pensar*. E nós completaríamos: que também o levam a *ensinar* e a *aprender*. Neste sentido educação e filosofia tornam-se faces da mesma moeda, aqui representada pelo conhecimento humano. Assim como a filosofia, a educação também não se nutre de um conteúdo específico, de uma única matéria. Mas, se considerarmos que a filosofia é *a atitude reflexiva em si*, a educação poderia ser considerada *o caminho* pelo qual chegamos a essa atitude.

Com a filosofia, o ato de ensinar-aprender tornou-se um sistema complexo, não podendo mais depender somente das situações do dia a dia. Tornou-se necessário criar,

simular, reproduzir situações que propiciassem a circulação e a reflexão dos conhecimentos, da forma mais eficaz possível. Nasce, assim, a escola.

Podemos assumir como marco inicial da relação entre educação e filosofia, o pensamento dos filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais deixaram obras de extrema relevância sobre matérias como Ética, Política, Educação, Arte, Natureza, etc, chegando a influenciar autores muito posteriormente aos seus tempo e localidade. A favor ou contra ideais e princípios vigentes na sociedade grega em suas épocas, esses filósofos (re)formularam as proposições sobre a educação, e lançaram novos paradigmas, alvos de reflexões até os nossos dias.

Atreladas aos pensamentos desses filósofos e de tantos outros pensadores surgiram ao longo da história da humanidade, várias definições para o antigo conceito educação. Sem a pretensão de formular uma definição, podemos pensar a educação através da articulação de seus elementos, ou seja, as noções relacionadas aos objetivos (*físicos, intelectuais e morais*), os meios e as técnicas de como são repassados os conhecimentos em si. Haja vista as variadas articulações entre esses elementos, foram criadas as definições de acordo com o propósito das instâncias correlacionadas, como por exemplo, educação tradicional, popular, formal, construtivista, etc.

Antes de avançarmos em nossas discussões sobre educação e filosofia, cumprenos fazer uma breve distinção de outro termo íntimo da relação educação e filosofia: *Pedagogia*. Esta é uma palavra formada a partir de dois radicais de origem grega: *paidós* que significa criança e *agodé* que quer dizer condução. Logo, a ideia que se tinha de pedagogo na Grécia antiga era a de condutor da criança; aquele que levava, guiava a criança de um local a outro. Hoje, a palavra pedagogia ainda guarda alguma coisa de seu sentido original, mas não como algo que conduz fisicamente, mas algo (a pedagogia) ou alguém (o pedagogo) que conduz na direção do conhecimento, do saber; ou seja, a pedagogia são os *meios e procedimentos* da educação pelos quais alguém tem acesso a um determinado conhecimento e possa utilizá-lo da melhor maneira possível em sua vida (GHIRALDELLI Jr., 2007, p.12).

Pois bem, diante destes três conceitos – filosofia, educação e pedagogia – é que a humanidade forjou seus processos formativos, processos estes que corresponderam aos anseios das sociedades em determinada época tempo. Anseios que, como já dissemos, para alguns, se constituíam em formação ético-moral, para outros, transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Existiu também, aqueles que viram seus processos formativos e educacionais como coisas nocivas à sociedade, ou seja, o conhecimento adquirido e repassado

pelo homem estava corrompendo a sociedade e afastando o homem de sua verdadeira natureza, até mesmo retroagindo os costumes e transformando a civilização em seu oposto, a *barbárie*⁴.

Conhecer esses pensamentos sobre o passado nos dá a opção de apreender bons modelos e não incorrer o risco de repetir erros. Por isso, falaremos um pouco mais sobre as bases, os princípios e algumas propostas montadas a partir da união entre filosofia, educação e pedagogia no curso de nossa história.

2.2 Alguns enfoques históricos sobre a relação entre Educação e Filosofia

Por trás da fala de cada professor, em todos os níveis de educação, ou ainda de estudiosos e pesquisadores da área da educação, está o pensamento de vários autores, assim como o diálogo que houve entre eles. Alguns são de milhares de anos, outros são bem recentes. Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, a Idade Moderna e chegando até aos nossos dias, em todas as épocas, nas mais diversas regiões do globo surgiram pensamentos que influenciaram e influenciam as práticas educativas.

Discorreremos, a partir de agora, brevemente sobre alguns pensadores que apresentaram preocupações no campo da educação ao longo dos períodos históricos. Entendemos que estes pensamentos não representam a totalidade do tema educação ou filosofia da educação, dada a própria complexidade e a amplitude dos sistemas elaborados a partir dos pensamentos filosóficos. Pretendemos traçar um breve panorama sobre os pensamentos educacionais que influenciaram o homem ocidental e seus processos educativos, através do enfoque histórico sobre pensadores que trataram do tema formação ética e moral, sobre os pensadores que criaram a noção de infância, às quais hoje servem de base para as nossas pedagogias e como outras áreas, diferentes da filosofia, ganharam espaço no pensamento educacional, alinhando o fio condutor na elaboração deste trabalho, portanto, do nosso discurso sobre formação ética e educação.

⁴ O termo *barbárie* é utilizado pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969), para designar o processo pelo qual passava a sociedade de sua época, sociedade esta em que o “esclarecimento” não trazia em si a reflexão, despertando o oposto de seu fim, a irracionalidade, a *barbárie* (PORTO, 2006, p.35).

2.2.1. A Formação do Homem Verdadeiro

Podemos falar concretamente que toda a trama do mundo ocidental moderno começou a ser alinhavada nos pensamentos da Antiguidade Grega, por volta do século VI a.C. Desde essa época, o pensamento tomou lugar de destaque na sociedade, como algo que poderia responder às inquietações dos homens daquela época e assim foi repassado às gerações seguintes como Filosofia. Daquele período, a Filosofia Grega é a que mais ganha destaque pelo conjunto dos pensamentos de seus filósofos, seja através dos relatos que passaram de geração a geração, seja pelos materiais escritos e arqueológicos a que tivemos acesso. John Victor Luce, estudioso e professor de estudos clássicos, exemplifica a influência da filosofia grega em nossa sociedade:

É impossível exagerar seu efeito de penetração no pensamento europeu subsequente. Toda a tessitura da cultura ocidental ainda está profundamente influenciada por seus pressupostos, métodos e terminologia. Teoria atômica e ética, matemática e lógica, metafísica e teologia são mais que simples palavras gregas antigas. São meios modernos fundamentais de ordenar a experiência e compreender a realidade, e permanecem intimamente modeladas com base em seus padrões originais (LUCE, 1994, p. 9).

A influência do pensamento grego alcançou todos os campos do conhecimento, inclusive a educação. Não é por acaso, que durante muito tempo, ficou ao encargo dos filósofos a função de educar, assim como também foram os responsáveis pelo desenvolvimento de pedagogias utilizadas ainda hoje. Muito embora, existissem culturas, sociedades e educação anteriores aos gregos, foram estes que inauguram as formas de tratamento dado ao conhecimento e ao repasse de saberes da cultura, dos quais somos herdeiros.

Um dos primeiros sistemas educacionais do mundo ocidental surgiu entre os gregos e ficou conhecido como *Paideia*. Segundo o Dicionário de Filosofia⁵, a palavra Paidéia, para os gregos, significava a *formação do homem verdadeiro*, ou seja, era o processo de educação que incluía as “boas artes” (poesia, eloquência, filosofia, etc.) e atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser; aquilo capaz de gerar sua forma genuína e perfeita. Para que fosse alcançada tal formação, era necessária a investigação e as relações do homem sobre si, sobre o outro (ou a sociedade) e sobre o universo (a natureza e o universo), e ainda, como tudo isto poderia ser revertido em benefícios para a humanidade.

⁵ Dicionário de Filosofia, Nicolo Abbagnano, 2007, p. 261, verbete *Cultura*.

Portanto, através do conceito Paideia podemos confirmar a estreita relação que, desde cedo, existiu entre filosofia e educação, uma vez que ambos se alimentam da mesma matéria, o conhecimento.

Nessa época antiga, havia também um profissional que ganhou a alcunha, um significado mais próximo de professor: os *Sofistas*. Para J. V. Luce, sofistas eram “sábios” que andavam de cidade em cidade promovendo cursos de instrução em uma grande variedade de assuntos, com programas bem elaborados e, para isso, eram muito bem pagos. Suas conferências públicas ou seus seminários privados se configuravam como verdadeiros espetáculos de oratória, retórica e eloquência.

Do mundo antigo, destacaremos as figuras de três filósofos gregos: *Sócrates*, *Platão* e *Aristóteles*. Os três são considerados, por muitos, os verdadeiros responsáveis pelos pensamentos que serviram de fundamentos para a elaboração dos sistemas educacionais do ocidente. Embora, o primeiro, Sócrates, não tenha deixado documentos escritos sobre a sua forma de conduzir a educação de jovens, foi através da obra de seu discípulo Platão, que reconhecemos o valor de seu pensamento.

Segundo J. V. Luce, Sócrates (469-399 a.C.) era comumente confundido como um sofista. Mas, a história, pela visão de seu discípulo Platão, o colocou em uma posição de destaque dentro da filosofia, e não é à toa que os pensadores antes dele ficaram conhecidos como *Pré-socráticos*. O método Socrático levava seus interlocutores, através do diálogo, a uma constante análise e crítica de perguntas e respostas. Muitas vezes, essas contendas instauravam uma situação de impasse. Então, era o discernimento ético que ficava responsável por elucidar tal questão. Esse discernimento ético viria do “autoconhecimento”, fruto da prática reflexiva. Todo conhecimento deveria estar integrado à personalidade e conduzido a “cuidar da alma”, caminho necessário para se chegar à verdade e à justiça, virtudes máximas em sua época. Utilizando-se de tal abordagem, Sócrates acreditava que, inevitavelmente, o indivíduo viveria bem na *pólis*, assim como participar da política.

Antes de Sócrates, a filosofia estava mais concentrada no estudo das coisas da natureza. O homem era apenas mais um dos elementos dessa natureza. No entanto, Sócrates marca uma nova tendência ao deslocar o pensamento filosófico para as coisas do homem e sua maneira de viver. Muito embora alguns pensadores anteriores a ele já pensassem assim, foi o pensamento socrático que deu um novo rumo a temas como ética, moral e educação, como iremos observar em seus sucessores Platão e Aristóteles.

Platão (427-347 a.C) foi provavelmente, o primeiro filósofo a sistematizar uma pedagogia, integrando temas como educação, ética e política. A partir das lições que teve com Sócrates, Platão elaborou e desenvolveu sua *teoria das ideias*. Segundo Danilo Marcondes, a teoria das ideias ou das formas, é um pensamento metafísico da “*suprema forma*”, ou seja, o Bem. Marcondes completa:

O sábio é, portanto, aquele que, tendo atingido a visão ou conhecimento do Bem pela via dialética, isto é, da ascensão de sua alma até o plano mais elevado e mais abstrato do real, é capaz de agir de forma justa. Pois ao conhecer o Bem, conhece também a Verdade, a Justiça e a Beleza (MARCONDES, 2009, p. 16).

Para Platão, alcançar essas virtudes (Bem, Verdade, Justiça e Beleza) e esse estado de conhecimento era um movimento inato ao ser humano (*doutrina das reminiscências*), não podendo ser ensinadas. Em Platão, não são os exemplos (experiências) que servem para explicar os conceitos (ideias, formas), mas os conceitos que explicam os exemplos. Ou seja, o conceito deveria ser uma definição geral capaz de conter a multiplicidade de alguma coisa.

No que diz respeito ao educador, para Platão, este possuía um papel primordial, pois era aquele que despertava os conceitos na “alma” do aprendiz, através da investigação dialógica (PORTO, 2007, p. 13).

Todos esses grandes temas – virtudes, ética, justiça, política, educação – eram, sem dúvida, a grande preocupação de Platão ao escrever sua obra mais conhecida “*A República*”. Nesta obra, a partir do tema justiça, o autor nos leva a questionar sobre o que é ser ético, ter uma conduta moral e como isso poderia estar presente em uma sociedade ideal, utópica. Esses temas aparecem também em outras obras de Platão como *Mênon*, *Górgias*, *Fedro*, *Timeu*, a maioria através do *diálogo socrático*.

O nosso terceiro filósofo grego, Aristóteles (384-322 a.C.), tratava o conhecimento de maneira sistemática e analítica, de forma análoga como tratamos hoje as ciências, ou seja, os conhecimentos estavam agrupados em campos, constituindo-se uma matéria autônoma. É novamente Danilo Marcondes (2009) que nos diz, que a filosofia de Aristóteles divide os conhecimentos em três áreas: o *saber teórico* (pensamento filosófico), o *saber prático* (relacionado a matérias como ética e política) e o *saber criativo* (produção das coisas). Em geral, os estudiosos e intérpretes das obras de Aristóteles costumam relacionar seus trabalhos da área do saber prático, portanto sobre ética e política, à educação, talvez

porque assim como a educação, os saberes práticos tenham o intuito de estabelecer princípios gerais para atingir a *felicidade* ou a *realização pessoal*.

Diferentemente de Platão, para Aristóteles as virtudes não eram coisas inatas e poderiam ser ensinadas e adquiridas a partir da experiência com o mundo real. Portanto, a *percepção sensível* era a base para o conhecimento e, no campo dos saberes práticos (especificamente da ética), era o caminho para atingir as *virtudes morais* e a *excelência de caráter*, pressupostos para atingir a felicidade⁶. Observamos que Aristóteles lança seu foco sobre o indivíduo e como este pode se adequar à sua sociedade, colocando o próprio aprendiz como centro da educação, uma vez que eram suas próprias experiências que lhe confeririam conhecimentos. Sua tendência era mais empírica, e como nos diz J. V. Luce, Aristóteles não costumava divergir do senso comum, todavia, seu pensamento estava longe de ser algo trivial ou óbvio, conseguindo interpretações originais sobre as diversas matérias.

Deste rápido percurso pela Antiguidade Grega, gostaríamos de guardar alguns conceitos como *instrução*, *formação ético-moral*, *espetáculo* (de si), *autoconhecimento*, “*cuidar da alma*”, *felicidade e realização pessoal*, que servirão de subsídio às nossas reflexões mais à frente, nos próximos capítulos. Destacaremos agora, alguns pensamentos educacionais do período histórico da Idade Média.

2.2.2 Formação Moral e Igreja

Após este breve contato com os principais filósofos da Antiguidade Grega, que tiveram preocupações entre outros temas com a educação, traremos dois nomes para ilustrar o período subsequente, a Idade Média, que também tiveram pensamentos educacionais de destaque e que repercutiram em nossa cultura ocidental. São eles *Santo Agostinho* e *São Tomás de Aquino*.

A Idade Média foi considerada por muito tempo, como um longo e “tenebroso” período da história do homem. Isto, porque sempre foi associada apenas às batalhas e lutas por poder entre reis, cavaleiros e ao domínio religioso da Igreja Cristã. Todavia, atualmente, esse período vem sendo desmistificado e, agora, ficam evidentes pensamentos e formas filosóficas complexas, sobre as quais foram assentadas as bases da educação do homem medieval.

⁶ “Aristóteles retoma o conceito de felicidade e esclarece que ela não deve ser confundida com os prazeres, mas sim, em seu sentido mais elevado, deve ser entendida como a contemplação das verdades eternas, a atividade característica do sábio ou do filósofo” (MARCONDES, 2009, p. 46).

Agostinho de Hipona (354-430) foi um pensador da transição da Antiguidade para a Idade Média. Em seu tempo, figuravam como modelos as escolas filosóficas helenísticas (*estoicismo, epicurismo e ceticismo*). No entanto, com a queda do Império Romano e a constante ascensão do *cristianismo*, uma nova forma de pensamento começava a se moldar. Adotado como santo pelos cristãos, Santo Agostinho retoma os ideais gregos, especialmente de Platão, mas também, influenciado pelo estoicismo e, a partir da fusão desses pensamentos, é responsável por dar um suporte *racional* ao cristianismo. O filósofo Agostinho tratou de temas como o *problema do Mal* e a questão do *Livre-arbítrio*. Inspirado em Platão, ele afirma que só o Bem é a virtude maior e que o Mal não existe, é apenas a ausência ou privação do Bem (MARCONDES, 2009, p. 51). No entanto, o ser humano estaria dotado do livre-arbítrio, portanto capacitado para agir de forma correta. Caso sua opção o levasse à escolha errada (o Mal), é porque o homem havia sido levado pelas *paixões*⁷.

Os estudos dos primeiros padres da Igreja Católica – a *Patrística* – estavam baseados na interpretação das Escrituras Sagradas. Por isso, Agostinho enfatizava o estudo das artes da *linguagem* – a retórica e a dialética – como forma de compreender as Escrituras. É Leonardo Sartori Porto (2006) quem nos diz o papel do educador em Agostinho: se em Platão as reminiscências eram a base do conhecimento, em Agostinho, esta base era a inspiração divina. Porto nos adverte: “Ambos os filósofos [Platão e Agostinho] concordam, no entanto, que a função do professor não é transmitir conhecimento, mas conduzir o aluno na descoberta do conhecimento que está latente em seu interior” (PORTO, 2006, p. 15).

São Tomás de Aquino (1224/5-1274) reflete seu pensamento na concepção aristotélica. Assim como Santo Agostinho, à luz da doutrina cristã, apresenta suas ideias de como o homem pode se aperfeiçoar através da prática das virtudes. Porém, as virtudes pensadas por São Tomás de Aquino, não são mais exatamente aquelas dos gregos antigos (Verdade, Justiça, Beleza, etc), mas sim as chamadas virtudes teológicas (Fé, Esperança e Caridade). Assim, o equivalente à *felicidade* em Aristóteles é a *beatitude* em São Tomás. Uma diferença marcante entre os dois pensadores medievais é que o bispo de Hipona entendia que o livre-arbítrio era um atributo divino e para São Tomás, o livre-arbítrio era uma capacidade fruto da razão do homem.

⁷ O termo paixão pode apresentar três significações: 1º. como sinônimo de afecção; 2º. o mesmo que emoção; e 3º. ação de controle e direção da personalidade. Portanto, em Santo Agostinho, percebemos que o termo paixão assume o primeiro significado, relacionado ao “ato de *sofrer* uma ação ou em ser influenciado ou modificado por ela” (Dicionário de Filosofia, Nicolo Abbagnano, p.18, verbete *Paixão*); a paixão tomaria o lugar da razão e o resultado seria o Mal.

Através desses dois pensadores, a nova ordem religiosa da Idade Medieval – o Cristianismo – dava a base para educação. Neste sentido, educação e catequese eram sinônimos e deveriam treinar o controle das paixões para merecer uma possível salvação após a morte. Está fundada a noção de formação ético-moral pela via da religião, que ao contrário do que podemos pensar, não se dissolveu ao longo dos tempos, e ainda hoje, coexiste (nem sempre de forma harmônica) com o mundo da ciência, da tecnologia e do capitalismo.

Deste período, guardemos as ideias de *razão* e *paixão*, *bem* e *mal* como princípios para uma *formação ético-moral*, às quais utilizaremos em nossa discussão posterior, conforme já nos propusemos. Passemos então, ao período seguinte, época das luzes da razão.

2.2.3 Infância, experiência e racionalidade

Até o período anterior, a relação entre educação e filosofia estava focada nas reflexões sobre princípios para uma formação ética e moral no homem de maneira geral. A partir deste ponto, abordaremos nossa temática sob um novo ponto de vista, que marca definitivamente as noções sobre filosofia, educação e pedagogia: a noção de *infância*, como primeiro estágio da condição humana.

Segundo Paulo Ghiraldelli Jr., a partir do século XVI os pensadores começaram a dar uma atenção especial às formas como as crianças eram tratadas. Filósofos como *Montaigne*, *Descartes*, *Locke* e *Rousseau* comungavam do entendimento que o homem possuía uma natureza comum e a infância era a fase inicial dessa natureza. Ghiraldelli diz:

A “teoria do homúnculo”, ou seja, a ideia de que a criança é apenas um homem pequeno, começou a perder espaço para a ideia mais qualitativa a respeito da singularidade da vida mental e afetiva da criança: disseminou-se a noção de infância, e com ela a pedagogia moderna deu os primeiros passos (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 35).

O filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) foi um desses pensadores que entendeu a emergente noção de infância. Ele era contra as “paparicações”, típico comportamento dado pelos pais, que mais atendiam as necessidades afetivas do adulto que as necessidades da criança. Montaigne defendia uma formação pautada por uma disciplina racional. Para ele, a educação seria o processo pelo qual se leva o indivíduo a pensar, a duvidar, a investigar a própria individualidade, práticas muito próprias da filosofia. A partir de experiências próprias poderia se chegar ao conhecimento de si. Daí a necessidade de se pensar sobre esses aspectos já desde a infância.

René Descartes (1596-1650), assim como o filósofo anterior, também concebia uma natureza própria do homem. No entanto, essa natureza deveria ser fundamentada por uma “ciência” e para isso, lançou-se no projeto de criar uma proposta que deu origem a um “novo método” que aliava pensamento científico e pensamento filosófico. Porém, diferentemente de Montaigne, o conhecimento e a aprendizagem de princípios morais – verdadeira função da educação daquela época – não poderia ser conseguido através das experiências. Mas, poderiam ser concebidos por uma “moral provisória”, fundamentada em ideias inatas, verdadeiras e universais – pensamento conhecido desde Platão – até que uma “ciência da moral” passasse a vigorar plenamente. Danilo Marcondes (2009) nos dá uma noção mais precisa do sistema filosófico de Descartes, a partir de comentários sobre duas obras do filósofo francês.

O primeiro é sobre o *Discurso do Método, Terceira parte*, Marcondes diz:

Embora uma ciência da moral devesse se fundamentar em um conhecimento da natureza humana para definir as regras da ação correta [...] Descartes defendia que não podemos esperar até a fundamentação e o desenvolvimento dessa ciência para agir. Precisamos, então, de regras para uma “moral provisória” que possa nos servir até que a ciência da moral seja estabelecida de modo definitivo (MARCONDES, 2009, p. 68).

O segundo comentário é sobre a obra *Meditações Metafísicas, Quarta parte*, e discute a distinção entre o certo e o errado. Ele diz:

Na “Quarta meditação” Descartes discute o problema do erro, caracterizando-o como consequência não de nossas faculdades intelectuais, mas de um mau uso de nossa vontade, quando esta assente em algo com base em ideias que não são claras e distintas. É preciso portanto que a vontade se guie pela razão e não pelas paixões, garantindo assim a possibilidade de distinguir o certo do errado e o bem do mal (MARCONDES, 2009, p. 68).

Descartes criou o binômio *vontade e entendimento* para justificar sua teoria sobre a verdade. O filósofo moderno nos diz que a criança, por suas vontades naturalmente desprovidas de limites, seria suscetível ao erro. Daí a necessidade de uma educação sistemática que promovesse o entendimento e colocasse limites à sua vontade. É Ghiraldelli Jr. quem completa o sentido do que estamos falando:

[...] Descartes formulou um dos principais pilares da pedagogia moderna. Ele deu uma resposta enfática e convincente para sua geração de intelectuais e para muitos pensadores posteriores a ele: nossa mente funciona por meio do trabalho de duas faculdades, o *entendimento* e a *vontade*, e o *erro* é produzido pelo atropelamento da vontade sobre o entendimento, apressando o juízo (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 40. *Grifo nosso*).

Descartes propõe um “novo método científico” guiado exclusivamente pela razão, para achar as respostas aos problemas em seu tempo. Este pensamento inaugura a filosofia e a ciência moderna, que terá o seu ápice no século XVIII.

Também o pensador inglês John Locke (1632-1704) foi partidário da ideia de infância. Suas contribuições à sociedade moderna também permearam os campos da filosofia e da educação, muito embora, a mais conhecida tenha sido na área da política⁸. Para Locke, a liberdade individual – conceito emprestado de sua doutrina política – também deve estar presente no desenvolvimento da criança. Assim como em Montaigne, o aprendizado depende, primordialmente, das informações e vivências que a criança poderia ter de suas experiências. Estas experiências, por sua vez, deveriam levar o indivíduo a atingir os princípios morais. Locke coloca a via da racionalidade como único meio para se atingir esses princípios morais, daí o propósito do professor, conduzir a criança, pela via da razão, ao entendimento moral, já que a criança, por sua “condição natural”, é desprovida de racionalidade. Esse pensamento, dentro da filosofia moderna ficou conhecido como *empirismo*.

Assim, chegamos à era da iluminação pela razão (século XVIII). O *Iluminismo* foi o movimento filosófico que marcou esse período e caracterizou-se pela supremacia da razão sobre o entendimento de todas as coisas e sobre o homem, influenciando os vários segmentos do conhecimento humano, atingindo a política, a cultura, a religião, a educação, a economia, etc. A sociedade moderna, fecundada pela razão, se desenvolve com a visão de que todos os seus problemas serão resolvidos pela racionalidade do homem. De fato, podemos notar os frutos dessa racionalidade em duas grandes áreas do conhecimento humano: as ciências e as artes, que floresceram direcionando o homem ao ideal de *progresso*.

O maior representante do pensamento educacional desse período foi, por sua obra, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O filósofo genebrino estruturou seus trabalhos sobre a educação da criança, de forma que ampliou a noção de infância, ao tempo que reforçou o estatuto pedagógico para essa fase da vida do homem. Rousseau, assim como os demais filósofos deste bloco, defendia a existência de uma natureza própria do ser humano. No entanto, o crescente progresso das ciências e das artes, que ele bem observava em seu tempo, afastava vertiginosamente o homem de sua natureza. Por isso, era preciso que fosse investido esforços na educação das crianças, fase em que ainda não estaríamos, segundo Rousseau, corrompidos pela sociedade progressista, símbolo do luxo, da vaidade, da ganância, da ociosidade e da baixa de qualidades morais; sociedade que pregava a uniformidade do gosto.

⁸ O pensamento de Locke possibilitou o surgimento da doutrina do *liberalismo*, cujas ações ainda apresentam fortes influências no mundo contemporâneo, inclusive na educação, como iremos discutir mais à frente.

No seu primeiro discurso – *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750) – Rousseau apresenta estas proposições sobre a sociedade de sua época. Na primeira parte, ele apresenta, através de induções históricas (fatos históricos), como as sociedades haviam se corrompido pelo progresso das ciências e das artes, já desde a Antiguidade: “[...] e nossas almas se foram corrompendo à medida que as nossas ciências e as nossas Artes ganhavam em perfeição” (ROUSSEAU, 2010, p. 24); contrapondo, também, exemplos de sociedades e pensamentos que haviam se mantidos virtuosos (especialmente, as virtudes relacionadas à coragem, justiça e temperança) pelo fato de seus membros terem permanecido em um “estado de natureza” do homem, dando como exemplo a sociedade *lacedemônia*⁹. Na segunda parte, Rousseau identifica e analisa os efeitos nocivos desse progresso (o luxo, a vaidade, a ganância, o efeminamento, perda das qualidades morais, etc.), que por sua vez, provocará a desigualdade entre os homens, fruto da supervalorização dos conhecimentos humanos.

Segundo Leonardo Sartori Porto, a solução proposta por Rousseau para este problema era uma educação, de crianças e de jovens, voltada para a busca da satisfação das necessidades naturais, *o encontro da vida autêntica na vida natural*. Com isto, porém, observamos que Rousseau não estava propondo o regresso ao modo de vida do homem pré-histórico, ou que devêssemos abrir mão dos conhecimentos científicos, mas, propunha sim, um redirecionamento da concepção daquilo que nos traz felicidade. Para isso, deveríamos recobrar aquilo que parecia estar sendo esquecido de nossa própria natureza, “a autopreservação, que gera uma paixão que estará conosco durante toda a vida: o amor a si mesmo” (PORTO, 2006, p. 33).

Rousseau defendia uma pedagogia que promovesse e preservasse o que o homem tem de melhor em si mesmo, que é encontrado justamente em sua infância: a “sinceridade do coração”.

Como nos diz Ghiraldelli Jr.:

O que ele [Rousseau] queria dizer é que a pedagogia deveria cultivar o que já estava se tornando o que consideramos o elemento íntimo *par excellence*, a criatividade, ou seja, nossa capacidade de não aceitar o convencional, o social, afastando-se dele uma vez que teríamos lugar melhor, o campo natural, o campo da nossa própria natureza interna ou natureza humana (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 37).

A proposta educacional de Rousseau está contida principalmente em sua obra *Emílio ou Da Educação* (1762). Nessa obra, Rousseau apresenta o perfil ideal do preceptor

⁹ Lacedemônia ou Lacônia, unidade regional da Grécia, localizada na região do Peloponeso. Engloba entre outras, a cidade histórica de Esparta (Fonte: [http://pt. Wikipédia.org/wiki/Lac%C3%B4nia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lac%C3%B4nia). Acesso em: 02 de abril de 2012).

(figura equivalente ao professor). Ele nos diz que a figura do preceptor deve coincidir com a figura do *pai*: aquele que educa o indivíduo para si mesmo; aquele que forma cidadãos para a sociedade; aquele que dá instrução para a vida. Mais à frente, veremos a atualidade destes temas.

O pensamento de Jean-Jacques Rousseau teve forte influência nos ideais da Revolução Francesa, como por exemplo, sua aceção sobre a liberdade e a igualdade entre os homens, temas esboçados em seu segundo discurso, *Discurso sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1755), e mais tarde consolidados no *Contrato Social* (1762). De maneira geral, com a Revolução Francesa, as sociedades européias passaram por períodos de instabilidades observadas nos campos da política, da economia e da cultura, tendo grande repercussão no pensamento de vários autores.

Diante do caos instaurado pelas sucessivas crises da sociedade europeia pós-revolução, já no século XIX, destacamos a figura de *Augusto Comte* (1798-1857), fundador de uma corrente filosófica, o *Positivismo*, como um dos pensadores que pretendiam reorganizar o conhecimento humano e promover a harmonia entre os homens. Ele concebeu que a única oportunidade para que isto ocorresse era a sistematização do saber humano através de critérios científicos, especialmente, os critérios relacionados às ciências exatas e biológicas. A partir disso, a análise científica serviria até, para direcionar e promover o bem-estar da sociedade, formulando assim, as bases científicas do que, mais tarde, viria ser a *Sociologia*. Com esta “nova ciência” – a Sociologia – os assuntos sobre o homem também passaram a ser conduzidos pelo estatuto da ciência e não mais pela via especulativa (método próprio da Filosofia), inaugurando uma nova fase de domínio dos saberes, as chamadas Ciências Humanas, que abrangia, além da Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a História, a Geografia, entre outras. Em seguida, passaram também a fazer parte desse rol (de Ciências Humanas), áreas de conhecimentos mais antigas, como as Artes, a Religião e até, a própria Filosofia.

Para Comte, a ordem e a disciplina eram valores essenciais para uma sociedade fraternal e a imposição desses valores era fundamental para a educação de crianças e jovens. A partir do Positivismo de Comte, outras propostas educacionais foram sendo moldadas, como a que foi apresentada por *Émile Durkheim* (1858-1917). O sociólogo francês, seguindo o princípio da formação de uma sociedade fraternal, estabeleceu que a educação deveria ser a responsável pela construção do indivíduo social, ou seja, aquele indivíduo capaz de assimilar princípios e normas das mais variadas ordens (culturais, religiosas, morais, etc). Nas palavras

de Durkheim: “O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela”¹⁰. Sob este ponto de vista, vimos nascer a atual *função social* da educação: preparar indivíduos segundo normas sociais. Durkheim, além das influências de Comte, também estava apoiado na visão de outro filósofo positivista, *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841). Herbart propunha a existência de uma “ciência da educação”, baseada nos estudos da Psicologia, elaborada a partir do estudo sistemático do funcionamento da mente. É através das palavras de Ghiraldelli Jr. que encontramos a síntese do que viria ser a proposta educacional de Durkheim:

As teorias da educação real e vigente deveriam seguir as ciências da educação. Essas seriam compostas, principalmente, pela *sociologia* e pela *psicologia*. A primeira, Durkheim incumbiu de substituir a filosofia na tarefa de propor fins para a educação; à segunda caberia o trabalho de fornecer os meios e os instrumentos para a didática (GHIRALDELLI, 2007, p. 25, *Grifo nosso*).

Ainda segundo Durkheim, a pedagogia associada à filosofia era como um projeto educacional utópico. Apenas uma pedagogia “construída sobre os pilares da sociologia (da educação) e da psicologia (da educação)” poderia ter resultados práticos (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 28). Nessa visão positivista da educação, o professor tem a função de autoridade e é ele quem conhece o mundo, a partir da realidade sobre os fatos, dados pelas ciências. O processo ensino-aprendizagem se daria na transmissão dessa realidade, conhecida pelo professor, para o aluno, sujeito insipiente, deixando-o livre de possíveis ilusões decorrentes das emoções e das paixões. Ou seja, é o professor quem detém os conhecimentos a serem assimilados e fixados pelos alunos, para isso utilizando métodos disciplinares rígidos de caráter enciclopédico, memorizador e cumulativo, o que pressupõe uma postura passiva do aluno. Essa visão educacional é o que hoje, conhecemos por *ensino tradicional* e que vigora, quase exclusivamente, até o século XX.

Chegamos ao século das grandes transformações e dos grandes descobrimentos. No século XX, o pensamento e os conhecimentos humanos romperam barreiras, trazendo toda *fortuna* possível ao homem. Surgimento do telefone, do rádio, da televisão, do computador, o homem pisando na Lua, corrida pela conquista espacial foram algumas das conquistas nesse século. Mas também, o século XX abriu uma nova era de fortes conflitos sobre a Terra: duas grandes guerras mundiais, surgimento da bomba atômica, períodos de recessos econômicos, novas discórdias entre povos incitadas por fundamentalismo religioso, etc.

¹⁰ Revista Nova Escola. São Paulo, Edição Especial, nº 19, p. 59, julho/ 2008.

Diante deste cenário de descobertas e transformações, autores inauguraram novas formas de pensar a educação, englobando uma série de enunciados advindos de várias áreas do conhecimento humano, mas principalmente, da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia, como já havíamos dito. O pensamento educacional inaugurado nesse século tratou logo de consolidar a nova *função social* da educação – “o homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela” (Durkhiem) –, priorizando o conhecimento tecnicista, fruto das descobertas científicas.

No entanto, destacamos um filósofo que manteve a tradição de aliar filosofia à educação. Esse filósofo foi o americano *John Dewey* (1859-1952), nosso último pensador. Segundo Ghiraldelli Jr., Dewey era adepto do *pragmatismo*, corrente filosófica que tinha por princípio questionar verdades, tradicionalmente estabelecidas, a partir de nossas experiências e vivências. Assim inverteu a relação tradicionalmente concebida entre educação e filosofia:

O importante passou a ser menos o estabelecimento de fins para a educação propostos pela filosofia e mais a averiguação da veracidade de uma filosofia (uma teoria do conhecimento) proporcionada pela observação da educação sistemática ou não. A educação tornou-se na expressão de Dewey, o “banco de provas da filosofia”. A escola assim, seria o laboratório da filosofia (GHIRALDELLI, 2007, p. 26-27).

Antes, a filosofia fundamentava a educação. Com Dewey, a educação passou a ser o caminho para a reflexão filosófica e, a escola, o espaço por excelência para essa reflexão. Na concepção deweyana, filosofia, educação e pedagogia passaram a ser instrumentos de democracia, onde todos poderiam ter experiências mais ricas e significativas. Por isso, Dewey preferia o termo *instrumentalismo* em vez de pragmatismo, para definir o seu projeto filosófico-educacional. Junto à sua proposta, Dewey traz aspectos importantes para a vida em sociedade como a *liberdade* e *autonomia de pensamento*. Neste sentido, opõe-se ao positivismo educacional de Émile Durkheim, deslocando o foco do professor como detentor do saber, para o aluno que é um agente ativo na construção do conhecimento. Assim, a educação consiste mais no desenvolvimento de habilidades cognitivas do que na transmissão de conhecimentos. A função do professor passa a ser ajudar o aluno no entendimento de suas experiências.

Porém, esse pensamento deu origem a interpretações distorcidas. Alguns a receberam como um “vale-tudo”; o aluno deveria estar “livre” e decidir o que *quer aprender*. A consequência dessas interpretações foi uma educação que ficou sem rumo e o professor sem saber realmente qual a sua função.

Bem, deste período histórico, apontaremos agora alguns conceitos evidenciados pelos pensadores modernos, como *liberdade, individualidade, acerto e erro, razão e paixão, vontade e entendimento, autopreservação, função social da escola, ensino tradicional, democracia, experiência e autonomia*. Juntos aos demais conceitos garimpados nos períodos anteriores, iremos fomentar a discussão sobre formação ética.

Poderíamos ainda falar sobre vários outros pensadores, antigos e modernos, autores que conceberam a educação sob vários pontos de vistas; autores de várias partes do mundo que, certamente, teriam muito a contribuir com a nossa discussão. Todavia, faltaria tempo e espaço para o modesto propósito deste estudo. Consideramos ter ilustrado bem, o pensamento educacional ao longo da história da humanidade relacionado ao nosso propósito. O caminho que percorremos até aqui, tinha o único objetivo demonstrar a intrínseca relação entre Educação e filosofia. Até o início do século XX conseguimos verificar sua existência, inclusive nas práticas docentes, ainda que outras áreas do conhecimento já tivessem mais influências sobre a educação.

Mas, e o nosso tempo? Teremos ainda condições de comprovar, de identificar, de verificar como permanece esta relação? Ou já teria definitivamente, cedido lugar aos ditames da vida social pós-moderna?

Não poderíamos encerrar esta primeira parte, sem trazer uma breve discussão sobre as formas encontradas entre a relação educação e a filosofia, e o mundo hoje.

3 O MUNDO HOJE E SUAS FORMAS DE PENSAR...

As analogias nos introduzem no parentesco das coisas que compõem o mundo. Quem só sabe a coisa, como deseja a ciência, sabe muito pouco. As coisas exibem a sua nudez quando refletidas em outras.

Rubem Alves

O mundo e homem vivem em uma via de mão dupla, onde os pensamentos e as ações humanas influenciam o mundo, ao mesmo tempo em que o mundo influencia o pensamento humano e de tudo que decorre dele. É por esta via que entendemos as relações e as transformações sociais e da natureza. Os pensamentos e as formas de agir no percurso trilhado pela humanidade revelaram caminhos muito diferentes, abriram passagens que o (e)levaram a novas dimensões e instâncias diversas, transitando entre o misticismo e a ciência, o idealismo e o realismo, o dogmatismo e o ceticismo, a razão e a paixão, só para citar algumas dessas formas de pensar e agir. Nestes caminhos, o homem foi impelido a seguir, desvelando e construindo a natureza, a si mesmo e o universo; levaram-no a constantes reavaliações, que por sua vez, proporcionaram novas transformações, algumas vezes pacíficas, outras radicais e algumas até mesmo destrutivas.

Dessa diversidade de pensamentos e maneiras de agir frente ao seu universo, a humanidade elegeu suas necessidades e priorizou algumas formas de pensamentos, em diferentes tempos e espaços, montando os seus sistemas e imperativos categóricos. Assim, foram cunhadas as noções que adotamos em nossos discursos e práticas individuais e/ou coletivas, como as ideias que temos sobre sociedade, cultura, política, economia, religião, educação, natureza, universo, etc.

Desde o pensamento mais rudimentar, se é que podemos nos referir assim, o homem tem procurado refletir sobre os atos de sentir, agir e pensar com o único propósito de dar condições para que seja atendida sua satisfação pessoal (física, intelectual e ética), assim como de uma boa convivência social (política e moral). Às maneiras de pensar o conjunto desses conhecimentos passamos a chamar de filosofia e as formas de repassar esses conhecimentos às outras gerações, costumamos dar o nome de educação.

Iremos agora refletir um pouco sobre os fatos que mais influenciaram as maneiras de pensar, de ensinar e aprender da sociedade contemporânea.

Acreditamos que hoje, ainda vigorem as reflexões e os comportamentos, frutos dos sistemas socioeconômicos herdado do século XVIII, especialmente os relacionados ao sistema capitalista.

E como chegamos a isto? Como e por que podemos afirmar que a educação vive hoje, sob a égide dos sistemas socioeconômicos? Tentaremos responder a estas questões falando um pouco mais sobre os pressupostos surgidos ainda no século XVIII e que fundamentam o pensamento educacional do século XXI.

Segundo Osvaldo Marques, foi durante a segunda metade do século XVIII, que no campo da política “surge uma nova razão governamental, o *liberalismo*¹¹. Sua primeira fase visava a menor interferência do Estado nas práticas econômicas, em oposição à razão governamental baseada no Estado de Polícia¹²”. Marques diz:

Sendo o mercado o ponto central da fixação da nova governamentalidade posta em funcionamento no liberalismo, a ela não caberá mais dar conta do interesse do Estado referido exclusivamente e a ele mesmo, ou seja, referido somente à sua riqueza, a seu crescimento, à sua população. À arte de governar liberalmente caberá dar conta do conjunto dos interesses que se cruzam no interior do Estado. Será o jogo complexo entre interesses individuais e coletivos, entre utilidade social e lucro econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime de poder público, entre liberdade dos indivíduos e sua dependência do Estado que caberá a tal governamentalidade organizar” (FONSECA apud MARQUES, p. 51).

Ora propenso aos interesses individuais, ora propenso aos interesses do Estado, o pensamento liberal é a tônica para o mundo moderno ocidental. Esta nova maneira que as sociedades encontraram de organizar os seus interesses, fomentou uma das grandes revoluções que a humanidade viveu, ocorrida no século XIX e que adentrou o século XX com toda sua força: a *Revolução Industrial*. Ainda que centrada no continente europeu, a Revolução Industrial criou as bases para a formação de sociedades cujas “determinações, valores, horários e organização de vida passaram a ser regidos pelo trabalho” (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 51). Este princípio social se espalhou por todos os continentes, adaptando-se e criando novos paradigmas sociais, culturais, políticos, econômicos, alterando, inclusive a forma de governo mais difusa do mundo moderno: a democracia. E como não poderia ser diferente, influenciou também a área da educação, como veremos a seguir.

¹¹ Como havíamos falado no capítulo anterior, o liberalismo foi um movimento surgido no século XVIII, a partir do pensamento do inglês John Locke. Este movimento visava a liberdade individual no campo político. Está dividido em duas fases: o liberalismo do século XVIII, caracterizada pelo individualismo – coincidência entre interesses públicos e privados; e o liberalismo do século XIX, caracterizado pelo estatismo – o Estado como maior detentor de direitos. (Dicionário de Filosofia, Nicolo Abbagnano, 2007, p. 696, verbete *Liberalismo*).

¹² *Estado de Polícia*, expressão da terminologia utilizada por Michel Foucault (1978-1979) em um de seus cursos no Collège de France (Nascimento da Biopolítica). O Estado de Polícia em Foucault “implica em uma série de objetivos ilimitados quanto à regulação dos comportamentos dos governados, embora existissem mecanismos de compensação” (Osvaldo Henrique Duek Marques, Revista Filosofia, nº 29, 2011).

3.1 ...o Trabalho, ...

Durante o século XX, a razão governamental de grande parte das sociedades democráticas era o *capitalismo*. Paralelo a este, algumas poucas sociedades desenvolveram formas ditas mais justas de se organizarem, como o *socialismo* e *comunismo*. Todavia, essas sociedades não conseguiram manter seus ideais frente ao poder hegemônico do mundo capitalista.

O capitalismo é um sistema baseado nas relações de produtividade e distribuição de bens e poderes dentro de uma sociedade. No entanto, essa distribuição de bens e poderes não se faz de forma igualitária, criando estratificações sociais díspares, daí a existência de uma classe dominante (detentora dos bens e do poder) e de uma classe dominada (cujo papel é de subserviência à classe dominante). Nesse período, as sociedades também sofreram grandes transformações, ou seja, acontecimentos históricos que foram os responsáveis por elaborar o estatuto do capitalismo e definir o status de sistema socioeconômico dominante, influenciando também outras áreas como a educação, as artes, a religião e até mesmo a filosofia.

O pensador alemão Karl Marx (1818-1883) foi o primeiro a manter uma interpretação da realidade social baseada em acontecimentos históricos. Marx, em seus estudos sobre a desigualdade e a luta entre as classes sociais, já previa que os fatores econômicos, ou seja, as relações entre trabalho, produção e distribuição de bens, condicionariam o curso da vida do homem. Assim, o mundo entra no século XX, sob a égide da *sociedade do trabalho*, intimamente ligada aos aspectos da economia, mas que irá deixar suas próprias marcas nas demais áreas do pensamento e da ação do homem.

No campo da educação, a sociedade do trabalho também criou novas relações. A educação passou a ser regida pelo binômio trabalho-e-estudo versus trabalho-ou-estudo, criando uma relação de complementaridade ou de oposição (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 50). Além da “relação de amor e ódio” que vai se construindo entre estas duas instâncias do conhecimento humano, agora o “assunto” trabalho também passa a fazer parte do contexto escolar, em forma de programas e conteúdos, constituindo um dos pilares da própria educação do século XX, e permanecendo fortemente no século XXI.

As novas formas de pensar e organizar as sociedades do século XX terminaram por provocar novos períodos de instabilidade política, abalando, novamente, os princípios democráticos e humanitários. Foi o caso das duas grandes guerras mundiais que aconteceram na primeira metade do século XX, e que deixaram suas marcas, boas e ruins, no pensamento e

nas formas de governar das nações dos cinco continentes. Muitas dessas cicatrizes persistem até hoje, como os efeitos das bombas atômicas lançadas pelos americanos nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki e a luta pelo desarmamento nuclear. Outra consequência (alguns dizem ser boas) é o arcabouço científico e tecnológico que se desenvolveu em virtude das pesquisas para o armamento e estratégias militares daquele período.

Paralela ao desenrolar dessa sociedade do trabalho e fruto dos benefícios científicos e tecnológicos dos grandes conflitos do século XX, o mundo viu nascer um novo paradigma da humanidade: *a sociedade da informação*.

A sociedade do trabalho, que estava fortemente regrada pelo liberalismo econômico, viu sucumbir diversas formas consideradas mais justas de organizar as sociedades, como o socialismo e o comunismo, e ainda, viu o agravamento de crises financeiras, políticas e culturais, fazendo com que o trabalho ficasse escasso. Como nos explica Ghiraldelli Jr., com Marx as formas de organização do trabalho constituíam a condição primordial da natureza humana¹³. Mas, no final do século XX e inaugurando o século XXI, as sociedades se veem imersas em uma nova onda, a da informação.

3.2 ...a Informação, ...

Ghiraldelli Jr. nos diz que o aparecimento do paradigma da informação estava ligado à insurgência de novas pesquisas que buscavam o “elo perdido” com o nosso passado. Essas novas pesquisas diziam que agora, não eram mais os estudos sobre nossas habilidades manuais, mas o estudo da linguagem que caracterizava a nossa condição humana. Ele conclui:

Não conseguimos mais, atualmente, imaginar que nossos antepassados fizeram instrumentos individualmente, sem estar antes em bando e, portanto, exercendo a comunicação, tendo uma linguagem [...] A linguagem é, portanto, o elemento para o qual olhamos, de modo a podermos pensar em um retrato mais condizente de nós na atualidade, segundo um paradigma que não é mais o trabalho (GHIRALDELLI Jr., 2007, p. 62-63).

Agora é a linguagem que passa a ser vista como elemento capaz de caracterizar a condição exclusiva do homem. A linguagem nos dá a oportunidade de nos descrever, de nos

¹³ Segundo Ghiraldelli Jr., *Friedrich Engels* (1820-1895) e *Karl Marx* (1818-1985), baseados na Teoria da Evolução de *Charles Darwin* (1809-1882), desenvolveram uma tese em que o polegar de nossas mãos era o principal herói na história de nossa evolução natural. Esse diferencial, o polegar, teria nos destacado do restante dos seres, nos dando a capacidade de manusear instrumentos, e, posteriormente, de construir novos instrumentos. Por sua vez, essa condição de “*sujeitos fabris*” nos diferenciaria dos nossos parentes primatas. Portanto, Marx e Engels atribuem a esse fato antropológico, relacionado às capacidades de manusear e fabricar coisas com as próprias mãos (capacidades intrínseca ao trabalho), a nossa condição especial de seres humanos.

conhecer, de projetar imagens de nós mesmos, de nos comunicar. Esse novo paradigma foi absorvido de imediato pelo meio acadêmico, como um aspecto importante de articulação entre pensamento e conhecimento. Logo, dessa articulação surgiram determinantes que se tornaram fontes de poder. E o dito/pensado tem que ser conhecido. Se a linguagem pode representar a imagem de nós mesmos e sobre todas as coisas, a comunicação é o ato que nos permite repassar, descrever, dizer essas imagens a outros. Assim, a antiga parceria entre linguagem e comunicação foi alçada como a nova mola propulsora da humanidade, promovendo a capacidade de lidar individual e coletivamente, conosco e com o mundo. Yves de La Taille diz: “Comunicação! Eis o imperativo dos tempos atuais” (LA TAILLE, 2009, p. 51).

Todavia, a sociedade em geral não absorveu essa nova condição humana, da mesma maneira que o mundo acadêmico, ou pelo menos, não foi repassada da mesma maneira aos demais segmentos da sociedade. Para o mundo, de maneira geral, o novo paradigma ficou sendo a *informação*. Cumpre-nos fazer uma breve distinção: se a comunicação é o processo completo da linguagem, que engloba a mensagem, o emissor, o receptor, o código, os meios de codificação e a decodificação dos signos, poderíamos considerar a informação como o conteúdo desse processo, ou seja, a informação é apenas parte da comunicação.

No mundo contemporâneo, encontramos informações nos vários espaços de nossas vidas, em casa, na rua, na escola, na igreja, no cinema, no shopping, etc. Mas, especialmente, as encontramos abarrotadas nos espaços de comunicação *midiáticos*: TV, rádio, jornal, revista, celular e a internet. Sobretudo, este último já foi até pensado como um espaço próprio, distinto dos demais: o *ciberespaço*. São irrefutáveis, os seus benefícios. O ciberespaço ajuda, gradativamente, a encurtar distâncias e a redimensionar o tempo, disseminando de forma imediata informações sobre os mais variados assuntos: conhecimentos científicos, notícias sobre a política e a economia do mundo, eventos sociais e artísticos, o dia a dia de personalidades famosas e até mesmo, de pessoas anônimas. Uma infinidade de temas pode ser encontrada no ciberespaço e este, vem ganhando novas funções a cada dia.

No entanto, Marilena Chauí (2011)¹⁴ nos fala de sua preocupação com determinadas funções que o ciberespaço vem ocupando, especialmente, as relacionadas ao tema da educação. Chauí nos diz que, atualmente, vivemos uma “distopia”, agravada pelo “simulacro” criado em torno desta sociedade da informação. O ciberespaço, de tantos benefícios e tantas possibilidades, criou uma *cibercultura*, onde não raras vezes, há a

¹⁴ Esta referência foi coletada da palestra “*Espaço, tempo e mundo virtual*”, proferida pela professora e filósofa Marilena Chauí, no programa Café Filosófico, da TV Cultura, exibido no dia 28 de outubro de 2011.

reprodução de uma imagem, de comportamentos e conhecimentos distorcidos, contrários às próprias instâncias que trabalham o pensamento humano. Outra constatação apontada pela filósofa é o fato de que, nessa cibercultura, não sabemos mais “quem detém o poder”, uma vez que todos terminam sendo *agentes/sujeitos ativos* nesse espaço de informações distorcidas (ou, em sua maioria, incompletas ou parciais), o que nos faz perder a referência de *autoridade*.

Para La Taille, muitas das informações encontradas, não só no ciberespaço, mas também nas ruas, na TV, nos jornais, e até mesmo nas escolas são apenas *fragmentos* do conhecimento. Fragmentos de espaços, fragmentos de tempos, fragmentos de atividades humanas, fragmentos de pensamentos.

A conclusão em ambos os estudiosos – Chauí e La Taille – é: para que haja um processo de conhecimento em sua totalidade é preciso haver a articulação entre as várias informações, é preciso haver a reflexão, é preciso haver o trabalho do pensamento.

La Taille admite que a sociedade em geral perdeu sua capacidade de articulação com os vários conhecimentos, com o pensamento reflexivo. A capacidade de comunicação passou a encerrar um fim em si mesma. Ele diz:

Ora, para participar e sobreviver em tal mundo, é preciso estar, a todo momento, disponível para a conexão com outras pessoas, e também estar pronto para se desconectar (LA TAILLE, 2009, p. 57).

As relações se tornam algo instantâneo. O que importa é estar conectado, independente da informação que se tenha para passar, independente das relações que possam ser criadas. O conteúdo passa a ter pouca importância no processo comunicacional. O importante também, é estar pronto para se desconectar, assim que não haja mais interesse. La Taille completa:

[...] ficam comprometidas as trocas intelectuais, mas também muda de figura a qualidade das relações entre as pessoas. Elas mesmas se tornam fragmentadas e efêmeras (LA TAILLE, 2009, p.58).

“Estamos em época de muita comunicação, mas de pouca troca” (LA TAILLE, 2009, p. 60). Assim, La Taille descreve nossa sociedade. “É o falar que é valorizado, nem tanto o que se diz.” (IDEM, p. 61) – ele completa. Logo, o ato em si é mais valorizada que o conteúdo que se deseja passar. E seja lá qual for *o conteúdo da notícia*, é preciso saber apenas *o que é notícia*, qual a informação da hora, o que está “rolando no mundo”. Alavancada por

essas inquietações, há uma proliferação de mídias portáteis (*Ipad, Iphone, notebooks, tablets*, uma série de *smartphones* e dispositivos de conectividade virtual, etc.) que são lançadas pelas multinacionais empresas do setor da tecnologia da informação. Novamente, é o mundo capitalista, do lucro que fomenta um comportamento social. Não é mais suficiente saber qual a notícia da vez. Mas temos que saber qual a notícia da vez no *smartphone*, no *tablet* da vez. Não são poucos os comerciais que dizem: “Tenha o último lançamento, sua chance de ser feliz!”, “Você não vai poder ficar de fora dessa!”, “Produto X, o caminho para sua felicidade”... Pois sim, o mercado passou a *vender* felicidade, sentimentos, formas de ser e de pensar.

3.3 ...o Consumo, ...

Será que precisamos mesmo desses objetos para sermos felizes? Nesta sociedade de informações fragmentadas, “conexões” e “desconexões” instantâneas, de poucas trocas, o que será verdadeiramente necessário para nos colocar no caminho da felicidade?

Logo na introdução de seu livro *A arte da vida* (2009), o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, nos coloca uma pergunta que, como ele mesmo atesta, “pode deixar muitos leitores desconcertados”. A pergunta é: “*O que há de errado com a felicidade?*”. Bauman nos mostra que, muito embora *erro* e *felicidade* nos pareçam ideias incompatíveis, o mundo contemporâneo vive submerso em grandes paradoxos, e os governos são, na maioria dos casos, os responsáveis por criar e manter essas contradições. O que o autor quer nos dizer é que o caminho adotado pelas atuais políticas no sentido de promover *felicidade*, podem estar equivocadas. O *erro* estaria no fato dos governos considerarem que medidas socioeconômicas, como o aumento ou distribuição de renda, poderiam sozinhas proporcionar bem-estar social. O sociólogo nos mostra que em certos lugares onde há uma maior distribuição de renda entre a população, os índices de criminalidade são igualmente maiores. Sem contar que a aquisição de novos bens, traz consigo despesas diversas, inclusive, despesas imprevistas no planejamento familiar. Mas, principalmente, o maior poder aquisitivo da população, desenvolve uma *sociedade do consumo*.

Bauman nos diz que nessa sociedade do consumo o ser humano perdeu o *instinto artífice* e a *consciência do auto-sacrifício*, fatores necessários para que se alcance a tão desejada felicidade.

Sobre estes fatores, Bauman fala:

A longo prazo, as habilidades um dia adquiridas e a própria capacidade de aprender e dominar novas habilidades, são esquecidas e perdidas, e com elas se vai a alegria de satisfazer o instinto artífice, essa condição vital para a auto-estima, tão difícil de ser substituída, juntamente com a felicidade oferecida pelo respeito por si mesmo (BAUMAN, 2009, p. 14).

Assim, na sociedade do consumo, “*terceirizamos*” bens e serviços, que outrora eram realizados por nosso próprio labor. Bauman, também nos fala de bens não-negociáveis, ou seja, bens que não estão à venda, mas são necessários à nossa “felicidade subjetiva”. Ele se refere à troca de sentimentos e as emoções entre as pessoas:

Toda e qualquer oferta exige certo sacrifício da parte do doador, e é precisamente a consciência do auto-sacrifício que aumenta seu sentimento de felicidade. Presentes que não requerem esforço nem sacrifício, e portanto não exigem a renúncia de outros valores cobiçados, são inúteis nesse quesito (BAUMAN, 2009, p. 15).

Esses novos formatos de sociedades (informação e consumo) coexistentes dentro do sistema capitalista deslocam e dão novos sentidos e novos rumos à felicidade, como fala o próprio Bauman:

Imperceptivelmente, a visão de felicidade muda da antecipação da alegria pós-aquisição para o ato de compra que a precede – um ato transbordante de expectativa jubilosa; jubilosa de uma esperança ainda imaculada e intacta (BAUMAN, 2009, p.18).

Passamos a querer e adquirir coisas, não para manter a nossa sobrevivência, mas para manter a convivência. Nessa nova sociedade, o *olhar do outro* passou a ter papel fundamental em nossa razão de ser. La Taille define esse comportamento como a “*cultura da vaidade*”. O olhar do outro passa a ser o fiel depositário da aprovação de nosso sucesso pessoal e de nosso reconhecimento social. Compramos para nos dar bem, compramos para ser vistos, compramos para ser alguém. E hoje, mais que em qualquer outro tempo, já nascemos com os *genes* do consumo. Desde muito cedo já temos contato com as mídias eletrônicas e já desejamos ter uma ou várias! Esses comportamentos vão sendo difundidos e aprendidos em nosso cotidiano, e passam a ser incorporados como novos elementos de nossa educação.

3.4 ...a Educação...

Aceitas as observações que acabamos de fazer com a ajuda de Chauí, La Taille e Bauman, acreditamos não ser mais preciso apresentar novos argumentos para afirmar que vivemos sob os domínios do liberalismo econômico e de seus subprodutos (trabalho, informação e consumo), e que estes passaram a influenciar nosso cotidiano, dando novas significações e até novos objetivos à vida. E como não poderia ser diferente, a educação também passou a ser regida pela batuta do liberalismo econômico.

Os meios de comunicação, especialmente o *ciberespaço*, são a mais nova modalidade de educação. Podem sim, ser locais para trocas de conhecimento assim como práticas educativas, muito embora, comumente, não estejam sendo utilizadas para esses fins. Como já dissemos, as redes sociais, os canais de *chats* e endereços eletrônicos são meios já bem conhecidos e do cotidiano de nossas crianças e adolescentes. São espaços onde estes passam ou desejam passar boa parte de seu tempo, inclusive sendo incentivados pelo âmbito escolar. Na escola, internet, *notebooks*, *tablets* e outras mídias já são comumente adotadas como ferramentas pedagógicas, inclusive são componentes educacionais e conteúdos garantidos no processo de formação continuada dos professores. Mais que qualquer metodologia, qualquer pensamento filosófico, qualquer pedagogia surgida do seio da história humana, são os meios de comunicação que têm tocado mais fortemente, comovido, influenciado e, conseqüentemente, participado da formação de nossos jovens e de nossos professores.

Entretanto, antigos valores ainda persistem. Os sistemas produtivos continuaram a ser regrados pela economia, o combate de forças entre as classes sociais também se mantém. A diferença está agora, no fato de que a produção de bens, a prestação de serviços, o capital, o lucro e o conhecimento não são mais moedas locais, de uma nação específica. As sociedades capitalistas passaram a ver o mundo como uma grande instituição financeira, instituição esta que recebeu o nome de “*Globalização*”. E a educação é sua poupança. Por isso, a escola é, na verdade, o primeiro emprego de nossos jovens. Por isso, o trabalho continua a ser uma extensão de nossas escolas. Desde a primeira fase do liberalismo, o trabalho e o estudo nunca deixaram de ter uma relação intrínseca. E continuam assim em sua mais recente fase, o *Neoliberalismo*. Nesta atual fase, o Estado continua a ser um “estado mínimo”, caracterizado pela redução e o descompromisso latente com as questões educacionais. Por outro lado, a

iniciativa privada maximiza suas influências no campo educacional, reafirmando a verdadeira e, para muitos, a única função da escola: atender ao mercado de trabalho.

3.5 ...e a *Filosofia*.

O caminho que percorremos até aqui, descrevendo, evidenciando e analisando sobre as formas de como a sociedade se organizou desde o início da modernidade, sobre os imperativos que emergiram dos sistemas sociais, sobre os novos espaços de troca e produção do conhecimento, ajudam-nos a refletir sobre o pensar e agir do homem contemporâneo, e que, certamente, projetam-se em nossos pensamentos e práticas educacionais. Percorremos uma trilha que desemboca em dois temas de grande complexidade, por vezes controversos em nossa sociedade e que já mostram algumas alterações em nossas relações éticas, morais e ecológicas. Referimo-nos ao Neoliberalismo e à Globalização.

Metaforicamente falando, voltamos a ser um único grande continente. Assim como no início da formação do nosso planeta, havia um único continente – *Pangeia* –, onde todos os seres poderiam interagir, hoje, a despeito das extensões territoriais e ultramarinas, temos o “*neocontinente Globalização*”. Neste novo continente também temos novas oportunidades de interações jamais pensadas em outros tempos, como a internet. Em *Pangeia* as forças dominantes eram as da natureza. Em nosso neocontinente a força motriz é a do Neoliberalismo. E nós, seres “neoprimítivos”, assim como nossos paleoancestrais temos aceitado esse “novo mundo” tal qual ele nos é apresentado, usufruindo de suas benesses, mas também sofrendo com seus males. Só que desta vez, não são somente nossos instintos que nos levaram a ter necessidades de sobrevivência. Não é mais somente o interesse em produzir coletivamente bens necessários à nossa sobrevivência que nos levaram à convivência pacífica, como outrora. Mas antes, os adventos tecnológicos e científicos que criaram as nossas novas necessidades individuais e sociais. Em nosso neocontinente passamos de *sujeito* do conhecimento para *objeto* do conhecimento.

O outrora, o pensamento do homem evoluiu para estruturas mais complexas, que visam ir além da *sobrevivência* e da *convivência*. Neste novo tempo/espaço temos mais condições que nunca de *transcender*, ir além do que nos é relativamente imediato e mesmo do que possa fazer parte do senso comum. Pensar. Refletir. E então podemos voltar a fazer velhas perguntas: Quem sou eu e o que quero nesse novo mundo? Como nós temos lidado com essas facetas globais e totalizantes do mundo contemporâneo?

E nós, como educadores que somos, também perguntamos: Como a educação tem interagido com esses temas? A nossa educação tem sido causa ou efeito desses processos globais? A *distopia social*, a *vida fragmentada*, o *erro com a felicidade* tem sido causas ou efeitos da vida contemporânea? O que seria um “problema” hoje? Será que temos respostas a tantas perguntas? Quem ou o quê teria essas respostas?

No curso da evolução do pensamento, os filósofos eram mestres, não em solucionar problemas, mas ampliar o rol de questionamentos acerca da existência humana e sobre o mundo. E mesmo assim, seus pensamentos traziam certo conforto às “inquietações da alma”.

Hoje, o ato de filosofar está reduzido a pouquíssimos espaços, concentrado em gabinetes, sendo transcodificado em artigos e teses “científicas”, ou seja, um discurso feito por especialistas para outros especialistas. Aliás, é sintomática a situação da Filosofia dentro das academias e universidades. Tomemos por exemplo a nossa situação local. Na Universidade Federal do Maranhão, a Filosofia é um entre os vários departamentos dentro do Centro de Ciências Humanas, inclusive se comportando pedagogicamente, como uma dessas ciências.

Ainda sobre o ato de filosofar atual, a poeta, escritora e filósofa Viviane Mosé, em entrevista a uma revista especializada¹⁵ no campo da filosofia afirmou:

O problema da Filosofia é o mesmo da educação em geral: um intelectualismo vazio e inútil, uma erudição, quando há, que serve apenas para conferir distinção e poder, mas que não está a serviço da cultura nem da vida (MOSE, 2011, p. 11).

O ato de filosofar ainda existe em nosso neocontinente. Todavia revestido por uma espessa argamassa de cientificidade. E a razão é cimento utilizado para aglomerar os pensamentos contemporâneos.

À medida que se findava o século XX, as sociedades passaram novamente por transformações, agravadas por eventos político-sociais, como as ditaduras sul-americanas, as guerras comandadas pelos americanos (Vietnã, Iraque e Afeganistão), os conflitos na Europa Central, na África, e entre palestinos e israelenses. Diante deste cenário caótico, não é estranho que a filosofia tenha abandonando a vida cotidiana e passasse ela mesma, a ser uma arma de poder e elitismo, conferindo *status* próprio para acadêmicos e intelectuais a serviço das classes dominantes.

¹⁵ Revista Conhecimento Prático Filosofia, nº 29, Editora Escala Educacional, 2011.

Chegamos ao século XXI repletos de possibilidades. Possibilidades de que o arcabouço contemporâneo de conhecimentos tecnológicos e científicos possa promover uma vida melhor para os indivíduos e para a sociedade. Ao mesmo tempo, apresentam-se chances reais de estarmos em um caminho de destruição da própria humanidade e da natureza. Ante este paradoxo, estamos novamente frente a um mundo desconhecido e incerto, e talvez desprovidos do espírito de algo superior que nos conduza pelo caminho certo. Acreditamos porém, que em nossa viagem imaginária ao primordial do nosso neocontinente Globalização, não seria de todo um equívoco, elegermos o pensamento filosófico, não como detentor de respostas, mas como alternativa de afrontamento ao “neomisticismo” *pós-moderno, hiper-moderno, tecnológico, científico, global* do século XXI.

Em nosso traçado, apontamos o movimento do liberalismo como influência primeira do nosso atual pensamento educacional. Vimos esse movimento passar pela sociedade do trabalho, desembocando na sociedade da informação e como tudo isso promoveu o processo de globalização e do neoliberalismo da atualidade. Vimos também, como a filosofia foi sendo pouco a pouco afastada da educação, sendo substituída pelo imperativo normativo das Ciências Humanas, notadamente a Sociologia e a Psicologia. Sem querer invalidar os ganhos decorrentes de tais estudos na educação, queremos evidenciar que só uma reflexão filosófica pode despertar um sentido ético e moral que nos ajude a lidar com os processos socioculturais de nossos tempos, e na construção de um projeto significativo de vida. É o que tentaremos discutir no próximo capítulo, focando na formação de uma das figuras mais importantes do processo educacional: o professor.

4 FORMAÇÃO ÉTICA

*O uso da analogia não indica pobreza de conhecimento,
como quer a ciência. Indica exuberância, excesso,
transbordamento. As coisas sozinhas, não se dizem.
É preciso que outras coisas as digam.*
Rubem Alves

Neste capítulo, procuraremos resgatar o pensamento filosófico/ reflexivo/ crítico, não como um pressuposto para a educação, uma matéria que busca meios e fins para a educação, mas como um instrumento de reflexão para a vida, e em especial, para a vida docente.

Iniciaremos refletindo um pouco sobre os sentidos que nos trazem as palavras *formação* e *ética*. Insistimos na ideia de que um conceito guarda em si toda a pluralidade de seu conteúdo e que, sob determinadas circunstâncias, são criadas suas definições. Portanto, o que apresentaremos aqui, são apenas alguns entendimentos que conseguimos ter em nossos estudos.

A palavra formação apresenta vários sentidos, alguns complementares entre si, e outros bem distintos. Em uma breve pesquisa a um dicionário poderemos observar definições, cujo foco é dado pelas visões da Filosofia, da Educação, da Botânica, da Geologia, da Física, sem contar as inúmeras locuções que agregam o termo formação, gerando novas significações. Para o nosso trabalho, três sentidos dados ao vocábulo *formação*¹⁶ são de especial interesse: 1) Ato, efeito, ou modo de formar; 2) Constituição, caráter; e 3) Maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional.

É por meio da articulação dessas significações, que o termo formação constitui especial interesse ao nosso trabalho. Através delas, chegamos ao entendimento que formação é o processo pelo qual constituímos o nosso eu (consciência, caráter, personalidade), nossas relações sociais, assim como os meios instrumentais que necessitamos para pensar e manipular as coisas do mundo. Esse entendimento aproxima-se a algo que os alemães conhecem bem pelo vocábulo *Bildung*¹⁷.

Este é o sentido que queremos dar à palavra formação em nosso estudo, associando-o aos estados de sobrevivência, de convivência e de transcendência, estados que

¹⁶ As três definições aqui referidas foram extraídas do Novo Dicionário Aurélio, Século XXI, verbete *formação*.

¹⁷ Em sua tese de Doutorado, Maria Verónica Pascucci (2010) apresenta o termo *Bildung* (Formação) com o sentido de uma formação física, psíquico e intelectual do ser humano, diferenciando-o de outro termo alemão, o *Erziehung* (Educação), que se aproxima mais do significado de sistema educacional (políticas e gestão educacionais, estabelecimentos de ensino, etc.). O filósofo T. W. Adorno (1995) se refere ao termo *Bildung* como uma formação cultural do indivíduo.

garantem a existência do ser humano. Precisamos de uma formação para sobreviver, para conviver e para transcender.

Mas, que caminho tomar para que possamos garantir essa formação? Obviamente, não temos a resposta exata para essa pergunta. No entanto, defendemos uma hipótese, que está relacionada ao que nos parece o *leitmotiv*¹⁸ do drama das relações humanas, algumas vezes bem evidente, defendida como um imperativo categórico, outras vezes, meio desfocada ou ofuscada por outras instâncias do saber humano, mas sempre presente. Estamos nos referindo a um campo do pensamento filosófico: a *Ética*.

Este segundo termo que nos propomos a defender é uma palavra derivada do termo grego *ethos*, que segundo Danilo Marcondes “significa o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura” (MARCONDES, 2009, p. 9). O autor nos fala que, atualmente, podemos observar a palavra ética sendo utilizada em três dimensões distintas: 1) sentido básico: similar ao significado grego originário; 2) sentido prescritivo ou normativo: aquele que estabelece valores e deveres, através de regras e leis (código de ética); 3) sentido reflexivo ou filosófico: visam examinar e discutir a natureza dos sistemas e das práticas, através da análise de conceitos e valores.

Para o nosso trabalho, elegemos o terceiro sentido para ampliar nossa discussão. Portanto, evocamos o sentido reflexivo ou filosófico da ética como um caminho que poderá complementar a nossa formação.

Marcondes afirma que a ética é uma das questões que mais trata de nossa vida concreta, nossa prática cotidiana. Ele diz:

Mesmo teorias éticas muito abstratas como as de Platão e Kant, tiveram como ponto de partida o momento histórico em que esses filósofos viveram e buscaram dar respostas a questões e desafios que enfrentaram. [...] É, portanto, importante perceber que, de alguma forma, se a reflexão filosófica tem sempre como ponto de partida a realidade concreta e deve também ser útil para a nossa vida prática, ela não se limita apenas a esse aspecto, tem um alcance mais amplo. Deve nos tornar capazes de superar, em nosso pensamento, em nosso modo de refletir e decidir, na medida do possível os condicionamentos e limites do contexto em que vivemos (MARCONDES, 2009, p.11).

No capítulo anterior, elencamos algumas questões recorrentes na tradição filosófica, como as virtudes, o bem e o mal, a felicidade e a realização pessoal, a razão e a

¹⁸ *Leitmotiv*, termo alemão que quer dizer “motivo condutor”, é um tema ou ideia musical claramente definido, representando ou simbolizando uma pessoa, objeto, ideia, etc., que retorna na forma original, ou em forma alterada, nos momentos adequados, numa obra dramática (Dicionário Grove de Música, Stanley Sadie, 2010, p. 529, verbete *leitmotiv*).

paixão, a liberdade e o livre-arbítrio. Citamos filósofos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Rousseau, Dewey, entre outros. Todos os aspectos tratados por esses pensadores se constituem como fundamentos, como algo útil para eles, pois que revelam reflexões que deram sentido e valores à vida concreta, ao cotidiano deles. Mas também, são sentidos e valores que entendemos fazer parte de uma reflexão ética universal, portanto, tendo validade ainda hoje, para a nossa vida concreta, ao nosso cotidiano, independente do momento e do local em que surgiram.

A reflexão ética é, portanto, uma instância em nosso pensamento capaz de proporcionar, efetivamente, uma vida boa, uma vida com sentido. É a possibilidade de aliar teoria e prática. Diante disso, poderíamos apelar à reflexão ética quando algo se apresenta como um problema em nossas vidas; quando temos que tomar decisões difíceis; quando algo parece estar errado; enfim, quando algo em nossas vidas parece carecer de significações para o nosso ser, ou para o agir frente ao outro ou ao mundo.

Neste ponto identificamos outro componente da formação ética: a *moral*. Etimologicamente, os termos ética e moral possuem a mesma origem, sendo que o termo moral provém do latim *moralis*, mas mantém o mesmo significado do *ethos* grego. No entanto, a visão que temos desses temas, a partir do pensamento de Yves De La Taille (2009), nos permite fazer uma breve distinção entre os dois termos, e a exemplo do próprio autor, estabelecer dois planos para a vida: o plano ético mais relacionado às significações da vida para si mesmo; e o plano moral mais próximo às virtudes relacionadas ao outro, ou seja, está situado no campo dos deveres. Juntos, o plano ético e o plano moral seriam responsáveis pelo que genericamente chamamos de formação ética, caminho único para a conquista da *vida boa*, como diz La Taille.

4.1 Plano Ético

Como já bem observamos, para que nossa existência tenha sentido, para que os nossos esforços e investimentos não sejam em vão, é necessário que se possua um projeto de vida. A construção de um projeto de vida implica, necessariamente, em estabelecermos *objetivos de vida*, mas principalmente, estabelecer a *razão de ser*. Consideramos que os objetivos estejam relacionados aos aspectos horizontais de nossa existência. Horizontais porque permitem a continuidade da linha da vida, ou seja, são aqueles que nos permitem a sobrevivência e a convivência. Já a razão de ser está relacionada aos valores verticais, ou seja,

valores que assumem uma hierarquia em nossas vidas e passamos a aceitá-los como verdades. Cabe destacar que a expressão razão de ser aqui utilizada, assume o sentido de essência, fundamento para a existência de algo, autoconsciência que nos permite a transcendência. Logo, nossas verdades são estabelecidas de acordo com o investimento afetivo que mantemos em nossas relações (consigo mesmo, com os outros e com o meio). Para a elaboração do nosso plano de vida, La Taille nos fala da importância do trabalho de *construção de si e elucidação de si*:

Por um lado, a pergunta do plano ético “Que vida eu quero viver?” implica outra: “Quem eu quero ser?”. Escolher que “vida viver” e “quem ser” são os dois lados da mesma moeda. Por outro [lado] a identidade é formada, na sua dimensão consciente, por um conjunto de representações de si, e essas são sempre valor. Conhecer a si próprio é inevitavelmente se julgar. Portanto, falando em identidade, reencontramos o tema dos planos da vida e dos valores (LA TAILLE, 2009, p.47).

Relembrando as características do mundo contemporâneo apresentadas no capítulo anterior, *vida fragmentada, distopia social, erro e felicidade, perda do instinto artífice e da consciência de auto-sacrifício, relações sociais instantâneas, sociedade do consumo*, entre outras, então nos perguntamos: diante dessa(s) realidade(s), como ter uma base ética sólida, capaz de estabelecer objetivos de vida e propiciar a reflexão sobre a razão de ser em nosso projeto de vida?

Pela postura que já assumimos desde sempre e ainda, considerando o percurso que fizemos até aqui, não poderíamos eleger outro caminho, senão a educação como espaço e tempo de construção e elucidação do nosso eu (consciência, caráter, personalidade), mas também, das nossas relações sociais e dos meios instrumentais que necessitamos para pensar e manipular as coisas da natureza, ou seja, uma educação pela via da reflexão ética.

4.2 Plano Moral

É necessária uma formação ética para que se tenha um projeto de vida com sentido. No entanto, não é suficiente apenas termos um projeto com sentido para si mesmo. A própria ideia de formação que assumimos prevê a reflexão ética também, em relação ao outro. Portanto, na construção de nosso projeto de vida, devemos assumir como valores ideais de justiça, de solidariedade, de dignidade e de liberdade, onde o outro também esteja representado. Isso é o que consideramos para o plano moral.

Sobre o plano moral, La Taille afirma que a sociedade pós-moderna alimenta não uma cultura do autorrespeito, mas sim uma cultura da vaidade, e que isso explica bem, em boa parte o *crepúsculo do dever*¹⁹ contemporâneo. Relembrando novamente alguns aspectos evidenciados no capítulo anterior, como a *cultura da vaidade, o olhar do outro, comportamentos distorcidos, relações instantâneas*, e ainda, associando-os ao crepúsculo do dever, então nos perguntamos: como estabelecer valores morais na construção de um projeto de vida?

A sociedade, em especial a sociedade brasileira, sofre de uma “*legislativite aguda-crônica*”. O que queremos dizer com essa expressão criada por nós, é que em nosso país, para tudo se cria uma lei, para tudo se tem uma regra. Ora, vejamos o exemplo mais recente da Lei da Ficha Limpa²⁰, criada para combater a corrupção de candidatos e ocupantes de cargos públicos, ou seja, uma lei para dizer que um indivíduo deve ser honesto. Qual seria a necessidade de se criar uma lei para garantir algo que deveria ser uma prática comum, cotidiana, um princípio moral, concebido e praticado desde a mais tenra idade? Só mesmo um crepúsculo do dever, um mal-estar moral da sociedade poderia justificar tal necessidade.

La Taille nos diz que essa “*fúria normatizadora infantiliza os cidadãos*”. Passamos a agir, não por princípios, mas por obediência às regras, às leis. Então, colocamos em “xeque” a noção de cidadania de nosso país, dito democrático. O princípio básico de um estado democrático é tratar seus cidadãos com igualdade de direitos e liberdade. No entanto, no trato com o outro e no exercício de sua “cidadania”, poderia ocorrer do princípio da liberdade ferir o princípio da igualdade. E se isto acontecesse, o que deveríamos fazer? Estamos diante de um problema do plano moral, pois só uma reflexão ética, o respeito pelo outro, poderia evitar a adoção de comportamentos distorcidos, que causariam danos ao outro.

Estamos sim em um momento de crise do dever moral. Perdemos a noção do nosso *ethos*. Daí a necessidade da liberdade ser conduzida por regras e leis, uma vez que sem estas não se viveria de forma organizada. Ainda assim, regras e leis não são suficientes para manter a moralidade, como bem podemos observar nos atos de desrespeito às leis (de trânsito, trabalhistas, na administração pública, etc.) e, principalmente, pelos atos de desrespeito à moral, como a violência (em casa, nas ruas, no trabalho, na escola, etc.), que sofremos ou observamos no dia a dia.

¹⁹ É o próprio La Taille que nos diz que a expressão *crepúsculo do dever* foi criada por Gilles Lipovetsky para intitular um livro, o qual discorre sobre a nossa época como a “idade do após-dever”, “sociedade pós-moralista.

²⁰ A Lei Complementar nº135/2010, conhecida como “lei da ficha limpa”, foi criada para tornar inelegível, por oito anos, candidatos a cargos públicos, que tiveram mandatos cassados, renunciaram ao mandato para evitar a cassação, ou que foram condenados por decisão colegiada.

Por isso, quando elegemos a educação como cenário para a nossa formação ética, pensamos, primordialmente, como espaço de estabelecimento de princípios morais, um espaço para despertar o *juízo moral*. Diz La Taille:

O juízo moral, para merecer esse nome, exige *boa-fé, amor à precisão, amor à verdade, conservação de valores*, exige a *memória do patrimônio ético* da humanidade e a projeção de um futuro guiado pelos *princípios universais de justiça* [...] Exige também madura *reflexão, aprofundamento, sinceridade e compaixão* (LA TAILLE, 2009, p. 228, *Grifo nosso*).

Como despertar juízo moral em alguém? *Boa-fé, amor, valores, memória, reflexão, sinceridade e compaixão* são alguns dos princípios (e não regras!) necessários para o despertar do juízo moral. No entanto, gostaríamos de destacar um, pelo fato de conter em si todos os outros. Esse princípio é o da memória.

Segundo La Taille, vivemos um *eterno presente*, não aceitamos mais a *autoridade do passado*, nem tão pouco perdemos tempo construindo *perspectivas para o futuro*. Todavia, o passado é uma bagagem carregada de realidades, que se tornaram memórias. O passado guarda exemplos de boa-fé, de atos de amor, sinceridade, compaixão; guarda momentos de beleza e justiça; revela verdades, enfim, o passado é como um *nanochip* carregado com vários *terabits* de memórias do patrimônio (histórico-ético-cultural) da Humanidade. Aqueles que não usam toda essa capacidade, estão desperdiçando possibilidades para a construção de um futuro mais significativo. E o momento de despertar tudo isso é o presente. Diz Bauman:

O momento presente [...] não pode ser sistematicamente separado de tudo que já aconteceu. Um “novo início” é uma fantasia que não pode ser de fato realizada, já que o ator chega ao momento atual portando marcas indeléveis de todos os momentos anteriores; [...] Os atos têm consequências que lhe sobrevivem (BAUMAN, 2009, p. 29).

É a linha contínua da vida! Tudo tem uma causa, tudo tem uma consequência! Entre uma coisa e outra, o presente, a chance real de agirmos. Passado, presente e futuro são as verdadeiras dimensões que constituem nossa vida, verdadeiras matérias da educação, portanto, instâncias a serem trabalhadas na escola, no intuito de despertar o juízo moral, a reflexão ética. Então, voltamos a nos perguntar: como despertar juízo moral em alguém, sem antes ter despertado em si mesmo?

Resgatemos um enunciado feito no início deste trabalho: na reflexão sobre os problemas da educação, devemos, primeiramente, focar na vida e na formação do educador, para depois refletir sobre o educando. É sobre isso que iremos refletir agora.

4.3 Formação ética docente

De início, cabe-nos uma pequena explicação. Ao associarmos o problema da educação, primeiramente, à figura do professor, não queremos dizer que tudo se resume ao modo de ser/pensar/agir do professor, como muitos poderiam pressupor de imediato. Mas, o que queremos é que seja dada uma atenção especial a este agente da educação, pois que todos os demais aspectos educacionais envolvem este profissional.

Entendemos também, que os fatores que influenciam a prática docente sejam de duas naturezas: *endógena* e *exógena*. Sobre o tipo exógeno podemos apontar dois fatores, que consideramos mais evidentes: *política salarial* e *condições práticas/reais de trabalho*. Estes dois são do tipo exógeno, pois são organizados a partir iniciativas exteriores ao professor, ou seja, são quase exclusivamente, pensados pelos governos ou estabelecimentos privados de ensino, portanto, fora da alçada individual do educador. Mesmo quando existe a representação do professor (sindicato, associação de classe, etc.), há sempre uma forte tendência de serem seguidos os interesses dos governos e das entidades, o que termina por gerar novos conflitos ou acordos que não são cumpridos. Os fatores exógenos, na verdade, são reflexo da maneira que a própria sociedade vê a atividade do magistério e atribui valor a essa carreira. Muito embora estes fatores constituam um papel importante na formação docente, não nos ateremos a eles por não se constituírem o foco de nosso estudo. Portanto, falaremos dos fatores endógenos, fatores estes relacionados ao caráter ético de sua formação.

Como já sugerimos, a formação ética é algo que deve fazer parte da nossa educação. Aceitando a validade dos vários cenários em que essa educação se dá (na família, na escola, nas ruas, na igreja, na internet, etc.), temos uma formação que começa desde cedo, quando ainda somos crianças. Todavia, o espaço, por excelência, para a educação é a escola. Nela, vivemos boa parte de nossas vidas, crescemos, passamos da infância para a adolescência e, às vezes ainda nela, alcançamos a nossa juventude. La Taille nos diz:

“A escola é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. No entanto, para que essa “usina” realmente produza algo de bom, algo de rico, é preciso que quem a dirige, quem nela trabalhe, se disponha a fazê-lo (LA TAILLE, 2007, p. 81).

Mas, e quando nós queremos passar de educando para educadores? E quando somos nós que nos dispomos a trabalhar pela produção de sentidos para outros?

Sem dúvida, o primeiro passo deve ser a procura pela habilitação profissional, ou seja, fazer um curso universitário (*formação inicial*) que nos habilite como profissional da educação, pela própria exigência da atual legislação brasileira²¹, que fala da obrigação de formação em nível superior para atuar no magistério. Vencida essa etapa, o professor tem a possibilidade de dar prosseguimento em seus estudos (*formação continuada*), através de cursos, estudos e trabalhos dentro do próprio sistema o qual se integra (*no próprio estabelecimento de ensino, secretaria de educação, etc.*) ou através dos cursos de pós-graduação (*especialização, mestrado e doutorado*). Assim, em tese, temos um professor devidamente capacitado para a prática docente. Certo? Acreditamos que não.

Infelizmente, a realidade é bem outra. Somos sabedores que a formação inicial, por vezes, deixa muito a desejar. Quase sempre há uma dessincronia entre conteúdos (específicos e didáticos) e a prática, seja nos cursos de licenciatura, seja no curso de pedagogia. A formação continuada, ainda é uma realidade inócua e abstrata dentro das instituições que envolvem o sistema educacional. E os cursos de pós-graduação, também ainda parecem instâncias bem distantes de muitos educadores.

Bem, a despeito dessas adversidades e ainda, pensando nos objetivos de vida e nas razões de ser de alguns desses educadores, eis que eles encaram as dificuldades (endógenas e exógenas) que vão se apresentando no fluxo tempo/espço. Aliás, fluxo este que certamente vem desde muito cedo, influenciado pelos diversos acontecimentos e experiências de nossas vidas desde a infância, como por exemplo, referências sentimentais familiares, ou na própria escola, como a lembrança de um professor. Estas referências que acompanham o fluxo de nossa vida, que vem desde muito antes da formação inicial e vai até muito depois de qualquer formação continuada, chamamos de *formação contínua*. A formação contínua do professor está, invariavelmente, associada à *formação ética*, haja vista que é uma formação reflexiva, uma formação com significações, valores e juízos morais forjados pelas razões de ser do educador ao longo de toda a sua vida. Formação reflexiva que caberá aliar experiências vividas a conhecimentos teóricos e, então, criar uma *práxis* docente que deverá ser utilizada em sala de aula.

Pensando nisso, queremos agora discutir sobre um assunto caro à formação docente. O elo que pode (e deve) ser construído entre *teoria e prática*.

²¹ LDB nº 9.394/96, Art. 62º. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (In: BRASIL, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Rio de Janeiro: Lamparina, p. 35-70, 2010).

4.3.1 *Theoría e Práxis*

É muito comum, não só na área da educação, mas de maneira geral, os recém-formados profissionais entrarem no campo de trabalho sem o devido preparo. O que queremos dizer é que, de fato, no ambiente acadêmico, os conteúdos teóricos são sempre supervalorizados em detrimento de conhecimentos práticos. Isso nos chama a atenção para o tipo de formação que temos na universidade. Aliás, este também não é um fato exclusivo do ensino superior. Qualquer estudante do nível fundamental ou médio irá concordar com o que estamos dizendo: a distância dos conteúdos que são vistos em sala de aula e sua utilidade prática no dia a dia, ou mesmo para a escolha de suas profissões futuras, tais conteúdos não parecem fazer muito sentido.

Sabemos que o ensino nas universidades vem passando por mudanças, na tentativa de se adequar às novas ordens sociais, políticas, econômicas e culturais, ao mesmo tempo em que influencia o pensamento da sociedade, através da inserção de milhares de profissionais nos diversos campos de trabalho. Uma dessas mudanças no ensino universitário está relacionada aos cursos de licenciatura, que passaram a dar a mesma importância, tanto para os aspectos teóricos, quanto para os aspectos práticos na formação dos futuros professores. É aqui, neste ponto que gostaríamos de trazer e destacar uma reflexão: o que seria, realmente, um conhecimento prático para o professor? Seria o domínio de conteúdos e/ou de didáticas? Ou estaríamos falando de experiência docente, tempo de regência em sala de aula?

Para tratar do assunto, elegemos três aspectos, entre tantos que consideramos fazerem parte da formação docente, na tentativa de promover a discussão sobre como conhecimentos teóricos e práticos, podem se transformar em sabedoria na sala de aula. São eles: *história de vida*, *leitura* e *práxis*. E, é sobre a ótica do primeiro que iremos falar sobre os outros dois. Consideramos esses três aspectos por serem elementos, invariavelmente, existentes em nossa formação contínua e que podem sim, ajudar a prática docente.

Uma história de vida: nós, *enquanto estudante* de curso de licenciatura, percebíamos a tentativa de alguns professores de dar “ares mais práticos” às nossas aulas. Percebíamos também, que essas tentativas eram, muitas vezes, desordenadas, confusas e até mesmo, contraditórias, passando-nos mais a impressão de como não deveria ser uma aula. E talvez esse tenha sido o mérito desses professores! Igualmente, nossos professores incentivavam-nos a simular pequenas aulas, algumas sob a forma de seminários, dando a

oportunidade de estarmos à frente de uma “platéia”. Porém, nessas pequenas simulações de regência em sala de aula, percebíamos, na maioria dos casos, um total descaso dos colegas, observado no (des)preparo no momento da exposição, nos próprios conteúdos abordados e na condução do trabalho docente durante as aulas-simulações. Tudo isso, sob os olhares, às vezes, nem tão repreensíveis dos nossos “mestres”.

Bem, esta é uma história de vida que se juntará a milhares de outras e que levaremos conosco para as nossas práticas *enquanto docente*. Optamos por chamar de história de vida por tratar-se de fatos reais, exemplos vistos e sentidos, que aconteceram e terão grande peso sobre decisões no presente e para o futuro.

Notemos, no entanto, que existe uma diferença entre história de vida e estórias de vida. É Moacir Gadotti (2004) quem nos fala dessa distinção. Vejamos o que ele diz:

É preciso distinguir “estórias de vida” de “histórias de vida”. As estórias dizem respeito principalmente aos relatos orais de pessoas que contam a sua vida sem a intenção de estudá-las. Ao contrário, as histórias de vida fazem parte dessa metodologia histórica que tem na biografia uma fonte preciosa de informação para entender melhor não só uma pessoa, mas também um grupo social, uma sociedade (GADOTTI, 2004, p. 11).

Portanto, a história de vida tornar-se um momento de reflexão crítica importante na formação do educador e do aluno. Esse aspecto ganha um peso ainda maior quando se dá na relação professor e *aluno-futuro-professor*. Nos cursos que formam professores, ambos, professores e alunos constroem juntos, tudo que um dia será lembrado como história de vida, histórias para a vida. Nesses cursos a preocupação deveria ser redobrada com *aquilo que se leva para a vida*, justamente pelo fato de que não se estar formando só uma pessoa nesse processo, mas a formação de alguém que implicará, mais tarde, na formação de milhares, ou seja, assim como o pensar e o agir do professor universitário implica na vida do aluno-futuro-professor, a vida deste que está em formação também influenciará a vida de seus futuros alunos e assim por diante, comprovando a *atemporalidade* do processo ensino-aprendizagem. Para além dos conteúdos, ideologias, comportamentos, pensamentos, autores e materiais; estamos e seremos impregnados com os exemplos da vida de nossos professores, mesmo sem termos (professores e alunos) a consciência disso. As “técnicas” de um passarão a fazer parte do repertório de outro e serão utilizadas, como já disse anteriormente, para o bem ou para o mal. Claro, se o nosso entendimento for fruto da reflexão crítica desse processo, há a possibilidade de reconhecermos erros e não repeti-los, assim como aceitar os acertos como modelos. E, como diz o ditado, “*quem não conhece sua história está condenado a repeti-la*”,

muito provavelmente, erros e acertos serão repetidos. Tudo isso constituirá um patrimônio vivo, uma herança deixada por nossos educadores.

Outro aspecto que consideramos de extrema importância dessa *herança docente* é a *leitura e as leituras*. Sim, no singular e no plural! No singular, referimo-nos ao ato em si da leitura, ao processo de interpretação, decodificação dos conhecimentos contidos em uma obra; e no plural, ao que se lê, à bibliografia, aos seus autores.

A leitura é um dos componentes mais importantes na formação inicial docente – a propósito, a leitura deveria ser hábito ao longo da vida de qualquer pessoa, da infância à maturidade – não só como meio de compreensão de conteúdos, mas por inúmeras outras possibilidades de conhecimento, como meio de desenvolvimento linguístico, lógico e lúdico. Como meio de desenvolvimento linguístico, a leitura amplia o repertório vocabular de uma língua. Como meio de desenvolvimento lógico, nos ajuda a construir ferramentas intelectuais, que por sua vez, se refletirão em outras práticas, como o escrever e o falar, outros elementos de suma importância à prática docente.

Faremos um pequeno adendo sobre os atos de escrever e falar. É comum hoje em dia, algumas pessoas e também professores se utilizarem dessas práticas como ferramenta de poder, revestindo seus textos e suas falas com pompas, às vezes, quase ininteligíveis, ou ainda, tendo em vista a cultura da vaidade que La Taille nos fala, como meio de fazer um *espetáculo de si*, chegando mesmo a promover o inverso do que se espera de um professor, ou seja, despertar entendimento sobre as coisas. Alguns outros apresentam em seus textos e/ou falas, sentenças confusas, contraditórias e desconexas por mero despreparo, ou mesmo falta de entendimento sobre o que se fala ou se escreve, falhando igualmente em sua missão de despertar entendimento sobre algo. Obviamente, não estamos defendendo essas práticas, mas antes consideramos o hábito da leitura como uma ferramenta que possa dar subsídios ao ato de escrever e falar fluente, coerente e coeso de modo que o processo de comunicação possa prover o entendimento daquilo que se quer transmitir.

A leitura também é responsável por promover um papel lúdico ao nosso entendimento sobre as coisas, despertando a imaginação e a criatividade. Ela (a leitura) “mexe e remexe” com nossos pensamentos, promove uma conversa, um diálogo, um flerte, um bailado com as palavras de seus autores. Desperta uma cumplicidade, que, por vezes, denotam uma amizade íntima, mesmo sem nunca se ter trocado uma palavra sonora com esses autores. E então, tornamo-nos arautos de seus pensamentos. Autor e leitor, num dueto afinado, preciso, rico e intenso, quase erótico; que “buliça” a alma. Uma confissão: o primeiro que

mexeu com os nossos pensamentos foi o Rubem Alves, que não por acaso, é um dos maiores “buliçosos” do pensamento educacional brasileiro.

E então, por falar no (amigo) Rubem, vamos falar das leituras (no plural!). Podemos juntar à nossa “corte *bacante-literária*” outros nomes. No Brasil: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Demerval Saviani, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro, Huberto Rohden, Danilo Marcondes, Paulo Ghiraldelli Jr., Yves de La Taille, etc. E ainda, Clarice Lispector, Manuel Bandeira, Mário Quintana, Manuel de Barros, Adélia Prado, etc. A “corte *bacante-literária*” internacional é ainda mais ampla e, assim como a interna, corremos o risco de sermos injustos. Mas, vamos lá: Platão, Aristóteles, Boécio, Santo Agostinho, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Nietzsche, Adorno, Foucault, etc. E ainda, Shaskepeare, o(s) Fernando(s) Pessoa, William Blake, Santiago Kovadloff, Zigmunt Baumann, etc. Agora, juntemos a todos esses, mais uma centena de outras leituras *técnicas, informativas, religiosas*, etc.

Claro que os nomes aqui citados, assim os foram feitos por constarem do nosso universo literário. Mas, independente de hierarquias, nomes, até mesmo de juízos de valores e estéticos, o mais importante mesmo é aquela leitura que opere nas seguintes perspectivas: *tensão e relaxamento; inquietação e tranquilidade; dúvidas e respostas; desordem e harmonia*. Trabalhadas juntas e/ou separadas, essas *forças* são as responsáveis por promover os processos criativos (o lúcido e o lúdico; o essencial e o opcional). Entendemos que essas forças constituem-se, não como contradições, mas sim como oposições, pois uma não está contradizendo a outra, mas, simplesmente, são *autoafirmações* de si mesmas. O que é tensão provoca tensão; o que é relaxamento provoca relaxamento; e assim por diante.

Ora, a partir dessas perspectivas que tivemos sobre o ato de ler, podemos utilizar toda razão, todo sentimento, toda crítica, toda reflexão de nossas leituras em nossas práticas cotidianas. E, igualmente, o professor deve despertar a(s) reflexão(ões) de uma leitura em seus alunos, aceitando inclusive os vários entendimentos que por ventura se fizerem, ainda que opostos. Como diz Rubem Alves (2002):

O que permanece, de um texto, não é o que está escrito mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que o autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele “interpretasse” o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que ele pensou, provocado pelo que leu... (ALVES, 2002, p.11).

Agora, incluiremos o terceiro item proposto em nossa discussão: a *práxis*. Ressaltamos a nossa preferência por utilizar as transliterações gregas – *práxis*, em vez de

prática, e *theoría*, em vez de teoria – por pensarmos assim, trazer à tona seus significados mais precisos, opostos, mas que antes de serem excludentes, são complementares entre si.

Ambas, *práxis* e *theoría*, são conhecimentos que atribuem valores à(s) ideia(s) de verdade(s). Temos a verdade *theoría* resultante da especulação intelectual, de nossas visões sobre um assunto, e a verdade *práxis*, fruto de nossas ações, dos caminhos pelo qual percorremos. Se percorremos esse caminho como “zumbis”, alienados, alheios às verdades da *theoría*, ele pouco ou nada terá a ver com os reflexos do espírito, ou mesmo, das percepções sensíveis. Do contrário, quando a verdade *práxis* também reflete a ação de ver, de observar, da contemplação das coisas pela inteligência e pelo espírito, essa verdade será duplamente verdadeira, e ainda assim, somente talvez, estaremos perto da *Verdade*. No caminho à procura por essa *Verdade*, sujeito, pensamento, objeto, conhecimento, causas e consequências estão imbricados em uma teia inseparável e que constitui nossa própria natureza humana. Sendo algo que pertence a nossa natureza, poderíamos pressupor que a verdade é algo simples e corriqueiro. No entanto, precisamos dar atenção às nossas escolhas e decisões. Para que verdades tenham validade e possam, efetivamente, nos ajudar e, posteriormente, ajudar outros, é necessário que nos voltemos, primeiramente, para nós mesmo. Falemos agora, um pouco mais sobre esse olhar introspectivo, esse olhar para dentro, através do princípio do *cuidado de si*.

4.3.2 O cuidado de si

Michel Foucault, em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*²², aborda o princípio do “*cuidado de si*”. Segundo o autor, o cuidado de si foi uma prática altamente valorizada no mundo grego antigo, inicialmente, não como uma reflexão filosófica, mas como um princípio geral da formação ética dos gregos. Este princípio também permeou as escolas helenísticas, especialmente, o estoicismo, que por sua vez, influenciou a teologia cristã. Entendemos, portanto, que a prática do cuidado de si constituía um preceito próprio para a vida e ainda segundo Foucault, este preceito vai além da consciência ou da atenção que damos aos pensamentos; deve ser um trabalho (ação) sistematizado, com procedimentos e objetivos. Ele diz também, que a prática do cuidado de si foi ofuscada pelo tão propalado “*conhece-te a ti*

²² FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Michel Foucault era professor do Collège de France, da cátedra História dos sistemas de pensamento. O referido curso foi dado sob forma de seminário entre os anos de 1981-1982.

mesmo”, mas que, entretanto, um é complementar ao outro: *cuidar de si mesmo* implica *conhecer a si mesmo*; *conhecer a si mesmo* para poder *cuidar de si*.

Como um ato filosófico, o cuidado de si foi encontrado originalmente, na obra *Alcibíades*, de Platão. Nesta obra, Platão apresenta o princípio do cuidado de si, através do diálogo entre Sócrates e Alcibíades. No diálogo, o discípulo (Alcibíades), rapaz belo e rico, pertencente à aristocracia ateniense, usa de seus atributos (físicos e materiais) como argumentos para persuadir o mestre (Sócrates) a terem relação sexual, no entanto, recebendo uma resposta negativa. Bem, cabe evidenciar, que no período clássico da história grega, onde se passa a história dessas personagens, a relação existente entre mestre e aluno era pedagógica, mas também era erótica, no sentido sensual e amorosa. Mas, eis que a reboque da negativa de Sócrates vinha uma grande lição que o mestre tenta passar ao discípulo através de seu método dialógico. O que Sócrates tenta dizer a seu discípulo Alcibíades é que ele deve olhar além de seu *status* social, de sua riqueza, de sua beleza e atentar para sua precária educação, se realmente quisesse entrar para a vida política, intuito também manifestado pelo discípulo durante o diálogo. Alcibíades deveria antes, preocupar-se consigo mesmo, cuidar de si mesmo, saber governar a si mesmo, seus impulsos, para poder governar os outros. Assim, observa Foucault, o cuidado de si é sugerido por Sócrates como uma prática que visava suprir uma carência pedagógica de seu interlocutor Alcibíades.

O autor também associa ao cuidado de si várias outras práticas, até mesmo conhecidas de nossos tempos, às quais relacionamos hoje, a outras instâncias, com outras finalidades. São práticas como “dietética” (do corpo e da alma), “terapia” (das paixões da alma e das doenças do corpo), “economia” (vista com preocupações distintas pelas correntes filosóficas), e “erótica” (numa referência à relação com o outro). Sobre este último, Foucault nos fala como a erótica, ao longo da história recai sobre “uma prática singular, duvidosa, inquietante, talvez até condenável”. Mas, é sobre esse tema que gostaríamos de refletir um pouco, e tentar um resgate acerca de uma *práxis* docente.

Abstraídas as conotações de caráter sexual que, como bem observou Foucault, na prática docente se tornaram moralmente condenáveis, a erótica pode nos trazer um sentimento ético, portanto salutar, à educação. Iremos delimitar a noção que queremos dar ao termo *Erótica* e sua aplicação ao magistério, a partir de dois elementos que compõem esse conceito: o *Amor* e a *Vontade*. Falar sobre Amor é sempre um desafio devido às várias nuances que este vocábulo assume em nosso tempo. Mas, falemos do que é comum a todos os sentidos de

Amor²³: uma relação entre pessoas caracterizada pela solidariedade e pela concórdia entre esses entes. Quanto ao termo Vontade²⁴, entendemo-lo como uma ação racional que comanda uma necessidade. Daí, podermos concluir que a erótica é, antes de tudo, um princípio de solidariedade e cordialidade, cuja vontade, originada da necessidade de seus partícipes, seja revelar uma verdade (*theoría e/ou práxis*). Mesmo no magistério, essa relação de *amor e vontade* pode se dar, através da sedução, do fascínio de histórias de vida, das leituras que trazem o “por quê”, o como, enfim, pelo “espanto” daquilo que causa o encantamento, o deleite. Por exemplo, sobre uma leitura *erotizada*, Rubem Alves diz:

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas, e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. “Erotizada” – sim, erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras (ALVES, 2002, p. 41).

“Quando alguém lê”: ato de amor solidário; “a criança escuta com prazer”: ato voluntário, consentido, da vontade. Um ato educativo erotizado é aquele que desperta interesse, que traz sentidos ao que se aprende. É disso que estamos falando e defendendo. Que fique bem claro! O ato educativo erotizado, também pode vir pelas histórias (de vida) que nossos professores contam, desde que haja o intuito de torná-lo, como nos diz Gadotti, um ato de reflexão.

Observamos que o cuidado de si para Alcibíades era necessário, primeiramente, para que ele aprendesse a governar a si mesmo, para depois preocupar-se com seu intento político de governar os outros. Analogamente, o educador terá que ter antes a preocupação com o cuidado de si, para também ter o cuidado com o outro. Foucault nos mostra ser imprescindível a figura do *Mestre* para a prática do cuidado de si. Ele diz:

Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2006, p.73).

²³ Os elementos solidariedade e concórdia forma tirados de uma definição mais ampla apresentada no Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano, 2007, p. 38-49, verbete *amor*.

²⁴ Não devemos confundir vontade e desejo. Mesmo tendo em comum o mesmo ponto de partida, ou seja, uma necessidade, o desejo pressupõe uma necessidade comandada pelos sentidos, enquanto a vontade, como já falamos, é uma necessidade comandada por uma ação racional (*Ibid*, p. 1203-1025, verbete *vontade*).

Certamente que a noção de erótica (ato de amor e vontade) que demos para a educação, não se confundirá com a erótica (sexual) existente entre mestre e aluno na Grécia antiga, que inclusive, Sócrates já condenava. Mas, certamente servirá (e o próprio Sócrates poderia admitir!) para despertar o cuidado que devemos ter conosco e o cuidado em conduzir os outros. Nesta relação, professores e alunos vão, construindo juntos conhecimentos e experiências, descobrindo verdades pela via da cooperação.

Não pretendo ir além dessa brevíssima exposição sobre o cuidado de si, uma vez que ele já foi ávido e brilhantemente apresentado pelo filósofo francês. Qualquer articulação mais profunda que fizéssemos sobre o cuidado de si, seria uma tentativa pretensiosa e amadorística; seria explorar um assunto já levado à exaustão pelo autor. Limitamo-nos a deixar a dica de leitura desse trabalho como uma luz no trato ético com nosso projeto de vida, especialmente para o projeto docente.

Tendo em vista que defendemos um processo formativo atento ao nosso *eu*, às nossas relações com o *outro* e com o *meio* natural e construído pelo homem, cumpre-nos ainda, uma fala sobre uma questão: os conhecimentos ligados à *instrução*.

4.3.3 A Instrução pela Ciência e a Instrução pela Natureza

Não poderíamos deixar de falar sobre um aspecto que, igualmente aos já discutidos, é relevante na formação docente: os *conteúdos*, as *matérias*, as *substâncias* da educação. Conforme já comentamos anteriormente, a tradição ocidental costuma alocar sob o “teto” da educação, todas as formas e processos de transmissão e aprendizagem sobre os saberes da cultura de uma sociedade, incluindo os meios instrumentais que necessitamos para pensar e manipular as coisas à nossa volta, naturais e/ou artificiais. Relacionamos nossa *formação* aos conhecimentos voltados para desenvolver um plano ético e um plano moral. Neste ponto, tomamos a liberdade de conferir um “outro” fim para a educação: a *instrução*, à qual relacionaremos os conhecimentos necessários para pensar e manipular as coisas do meio natural e dos espaços construídos pelo homem. É o que veremos a seguir.

Podemos afirmar que a atual configuração do nosso sistema educacional está pautada mais nos aspectos relacionados à instrução, que necessariamente em uma formação integral do ser humano.

Logo no início da atual LDB há a intenção de relacionar a educação aos diversos processos formativos da vida privada e pública.

Diz a lei:

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao *mundo do trabalho* e à prática social. (BRASIL, 1996, *Grifo nosso*).

Muito embora, a lei declare genericamente uma formação bem ampla, e isso poderá ser percebido também ao longo de todo o seu escopo, percebemos que efetivamente, o espaço escolar ficou mesmo vinculado ao “mundo do trabalho”. Até os aspectos relacionados à “prática social”, ou seja, princípios que deveriam conduzir uma relação moral entre os indivíduos, passaram a ser balizados por princípios como competitividade, sucesso, *status* profissional e pessoal, empreendedorismo, modernidade, etc. Tudo pertencente ao mundo do trabalho está dentro da escola e é, por ela, incentivado e favorecido. Como já havíamos dito, a escola é o nosso primeiro trabalho, pois é nela que temos nossas primeiras lições sobre *produtividade, eficiência, compreensão científica e tecnológica* ou que, como profetizam alguns mais pessimistas, “*não daremos pra ser nada na vida!*”. Talvez, isto seja reflexo do sistema socioeconômico e capitalista, já bastante comentado no capítulo anterior.

Certo mesmo é que educação e mercado de trabalho estão imbricados numa relação, onde as classes dominantes é que determinam os valores a serem aprendidos na escola. Seja através das políticas públicas, seja por imposições mercadológicas, nosso sistema de educação ainda está pautado em princípios *tecnoburocratas*, que favorecem um ensino tecnicista, em detrimento de uma formação mais integral, que abranja também uma concepção humanística. Se não se configura assim nos papéis, certamente é assim na prática. A verdadeira função da escola tem sido promover “empregabilidade” e os conhecimentos técnico-científicos tem sido a base necessária para isso. O ensino universitário, por sua vez, acompanha o mesmo padrão de *reprodutividade técnico-científica*, independente da área de conhecimento. Logo, o que não tem um caráter científico, via de regra, não tem valor.

É por isso, que afirmamos que nossa educação está relacionada à instrução, aos conhecimentos científicos, que servirão de suporte à nossa vida profissional. No entanto, isso seria suficiente para a educação que visa à formação integral do homem? O que aprendemos na escola tem nos ajudado a promover o amor, a cordialidade na sociedade? Ou uma relação saudável com a natureza? A educação que temos gera significados para a nossa vida pessoal? Só conhecimentos científicos servirão para despertar interesse na aprendizagem? Certamente que não.

Ciência e Tecnologia são conhecimentos que mantêm uma relação simbiótica entre si; em uma via de tráfego intenso, um dá subsídio ao outro, permitindo a descoberta e a transformação das coisas do homem e da natureza em nosso próprio benefício. As ciências são responsáveis por nos dar a compreensão sobre as coisas da natureza, que nos permitem sobreviver e conviver. Todavia, passamos a agir para e pela ciência e muitas vezes saímos de sujeitos do conhecimento para objetos do conhecimento. Pelo conhecimento científico passamos de *seres da natureza* para *seres sobre a natureza* e o mundo capitalista sabe utilizar essa vantagem muito bem. Enfim, a ciência nos dá poder e nos torna seres superiores frente à natureza.

A ciência nos faz *compreender* o homem e a natureza. Todavia, não nos dá o conhecimento daquilo que não pode ser comprovado cientificamente. Ainda existem vários “*por quês*”, “*como*”, “*onde*” que a ciência não compreende. Pensando nessa lacuna científica é que sugerimos a reflexão filosófica e seu velho “laboratório”: a *natureza* nua, crua, no seu sentido mais bruto. A natureza pode significar muito mais do que podemos comprovar sobre ela e isso incomoda a ciência, que a qualquer custo, tenta desvendar os seus mistérios. Por isso, poderíamos afirmar que sábios são os poetas, os artistas, os que crêem, mesmo sem conseguir comprovar cientificamente, os que conseguem *apreender* aquilo que a ciência ainda não sabe sobre a natureza. A natureza é uma oportunidade de instrução dentro e fora da escola, do trabalho, da universidade.

Ciência, espaço de compreensão. Natureza, espaço de apreensão. Duas instâncias igualmente válidas, igualmente importantes na educação do ser humano e que servem como fundamento para o despertar de uma consciência ecológica; pois do contrário, em pouco tempo estaremos sem lar e sem trabalho.

Baseados em todos os aspectos abordados neste capítulo é que defendemos a formação ética. Definir o nosso eu, estabelecer objetivos de vida, identificar a razão de ser; cultivar princípios, entender as regras e despertar valores de juízo moral; atentar para a formação inicial, investir na formação continuada, mas, principalmente, aproveitar todo conhecimento adquirido no fluxo de nossas vidas; praticar a procura pela(s) verdade(s) *theoría e/ou práxis* na leitura, na reflexão sobre as narrativas autobiográficas de nossos educadores; ter o cuidado de si e, através de um ato de amor solidário e de vontade, cuidar do cuidado que o outro deve ter consigo; e por fim, ter o entendimento que aquilo que a ciência não consegue decifrar, é possível ser apreendido pelo olhar poético sobre a natureza.

5 CONCLUSÃO

*Pois eu estou dizendo que o ato de educar
se revela no ato de fazer amor. Quem aprende dos
amantes fica um melhor educador.
Os alunos conhecerão, conceberão e parirão...*
Rubem Alves

Falamos da intrínseca relação entre *educação e filosofia*, uma relação que, a nosso ver, permitiu ao homem sua sobrevivência individual, sua convivência coletiva e sua transcendência metafísica no universo. Falamos que o pensamento e os conhecimentos são os responsáveis por conduzirem os passos do homem no seu transcurso histórico. Em nosso estudo, evidenciamos alguns desses pensamentos, notadamente, os relacionados à educação. Percebemos que os pensadores antigos e medievais tinham um enfoque educacional voltado para a *formação ética e moral* do homem; os primeiros estavam centrados na natureza e no homem, os segundos, no espírito humano e em Deus. Já a partir do século XVI, o homem voltou a ser o centro do pensamento e deu um novo foco ao campo da educação: a natureza humana e aquilo que seria o início dessa natureza, a *infância*. A partir desses pressupostos, o pensamento educacional formulou conceitos que foram burilados ao longo do tempo por outros estudiosos e permaneceram como conhecimentos até nossos dias. Nós, também tentamos apresentar alguma reflexão acerca desses pensamentos, talvez até “abusando” dos grandes pensadores. Mas, tínhamos tão somente a intenção de enriquecer o nosso discurso.

Ao fim desse percurso, desembocamos na *multidiversidade* de pensamentos e conhecimentos do século XX. Aliados ou contrários aos pensamentos precedentes, as revoluções ideológicas e tecnológicas, as guerras, as descobertas científicas são alguns dos fatores que ajudaram a formatar as novas sociedades contemporâneas. Diante disso, os sistemas e as formas de organização socioeconômicas fundaram os novos imperativos (trabalho e estudo, informação, consumo), criando novas formas (para o bem e para o mal) do homem pensar sobre si, em relação ao outro e ao seu hábitat, e que persistem até nossos dias.

Mas, e como ficou a educação nestes novos tempos? Esta também passou a ser alvo de todos os fatores citados anteriormente, influenciando e sendo influenciada pelas novas sociedades. No limiar do século XX, a educação ganhou novos objetivos e novos meios atribuídos pelas então, recém criadas, sociologia e psicologia, substituindo, pouco a pouco o que era papel da filosofia.

Diante de tantas e profundas questões nos propomos a resgatar a relação entre educação e filosofia, não para substituir a sociologia e a psicologia em seus papéis de atribuir

fins e meios para a educação, mas como uma *práxis* na vida docente; como um ato de reflexão sobre si, sobre os *objetivos* e a *razão de ser* do educador; como uma forma de *autoconhecimento*, de *autoeducação*. Nossa hipótese é que, a partir de uma *formação ética*, este sujeito possa estar apto, consciente e *autorrealizado* de seu papel como educador.

Defendemos uma formação ética docente que, obrigatoriamente, contemple a reflexão dos *planos ético e moral* do homem. Uma formação que passe pelas instâncias da formação inicial universitária, da formação continuada em trabalho ou fora do trabalho, mas principalmente, conduzida pelo fluxo da *formação contínua* da vida, incluindo aí aquela que temos desde a nossa infância. Neste tocante, apontamos que as *histórias de vida* no magistério devem ser domínios de exploração, para que possam ser lembradas como princípios e modelos, ou para que sejam criadas novas e positivas significações ao ofício do magistério. Os ecos da formação docente serão ouvidos em suas práticas, em seus hábitos, como o interesse ou não pela *leitura* e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita e da fala. Não só nós o dizemos, mas vários outros já o disseram: “quem não lê, não escreve bem!”. Como podemos observar, mesmo na Academia, muitos professores e alunos têm dificuldades em se expressarem, tanto de forma falada, como de forma escrita. Acreditamos que o hábito da leitura possa suavizar essas dificuldades, ampliando vocabulário, conceitos e a própria capacidade de articulação de ideias. É também, nesses caminhos literários que temos a chance de encontrar uma verdade *theoría*, que por sua vez, conduzirá a uma verdade *práxis*. Entre essas verdades está o sujeito do conhecimento, que antes de tudo deverá ter a atenção sobre si mesmo. O *voltar a si mesmo* é essencial para que as verdades tenham validade, para si e para os outros. Na busca pela verdade, quase sempre, recorreremos à *ciência* para nos dar a compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. No entanto, há verdades que não são passíveis de serem compreendidas, mas podem ser apreendidas se lançarmos nossos olhares diretamente para a *natureza*. Esse olhar nos ajudará a entender que não estamos *sobre* a natureza, mas que estamos *na* natureza, fazendo parte dela.

Mas, o que realmente nos diferenciaria dos demais elementos e seres da natureza? Sem dúvida é o *ato de pensar*. Aqui vale lembrar que quando falamos do ato de pensar ou de pensamento, estamos falando do seu sentido mais amplo possível, que engloba não só faculdades como *entender*, *querer* e *imaginar*, mas também *sentir*.

Através de práticas refletidas, críticas livres, mas também de amor, solidariedade e de vontade, poderão ser formados sujeitos emancipados, capazes de se fixarem em princípios éticos, morais e ecológicos, beneficiando não só a si mesmos, como também a toda

a sociedade. A relação professor e aluno (futuro-professor) deverá ser uma construção viva, onde o professor se torna uma espécie de princípio e modelo para a história de vida do aluno e vice-versa. No futuro, essa construção será alicerce para novas experiências.

Essa é a dinâmica do processo educativo. E os resultados (bons ou ruins) estarão estampados na sociedade, tal qual uma grande tatuagem na pele: algo irreversível ou muito difícil de ser apagado, e ainda assim deixando marcas visíveis.

E hoje, quais são as nossas marcas? Ousamos dizer, destemida e categoricamente, que temos duas palavras tatuadas no frontispício de nossas vidas: Neoliberalismo e Globalização!

Já afirmamos anteriormente, mas voltaremos a fazê-lo: estes dois temas, neoliberalismo e globalização, são temas de alta complexidade, não só porque envolvem questões sociais, políticas, econômicas e culturais, mas também por envolverem dimensões tempo-espaciais, que às vezes, apresentam-se de forma controversa, que ainda estamos descobrindo e, como toda recém-descoberta, não sabemos ainda onde vai dar. Porém, a educação deve estar à frente, conduzindo esse processo de descobertas, a fim de evitar distorções nas formas de entender e agir do homem.

Os pensadores de plantão já sentenciaram: vivemos a “*cultura da vaidade*”, estamos a caminho de uma “*distopia social*” e há algo de “*errado com a felicidade*”. Estes aspectos estão encobertos pelos benefícios imediatos que temos, pelo *simulacro* do *status social e profissional*, dos *avanços científicos e tecnológicos* e pelas promessas políticas de que felicidade da população é *aumento e distribuição de renda*.

Outra sentença: vivemos um “*eterno presente*”! Não aceitamos mais a autoridade do passado, nem tão pouco perdemos tempo construindo perspectivas para o futuro (a longo prazo). Contentamo-nos com nossas *vidas instantâneas*, que vão se adequando a cada nova onda, a cada nova demanda da cultura da vaidade. Os adeptos (*ainda que inconscientes*) das novas ondas visam simplesmente a *exposição de si*, a *espetacularização de si mesmo*, ser alguém através do *olhar do outro*. Mas, a bem da verdade, essa realidade empobrece nossa existência, pois passamos a viver mais pelo outro do que por nós mesmos. Trocamos nossos patrimônios culturais, nossas memórias e conseqüentemente, nossa identidade, por *flashes* de informações, *fragmentos* de conhecimentos adquiridos pela vida *online*, que nos propicia *identidades e prazeres instantâneos*.

Por isso, a educação deve ir além do conhecimento operacional do *ciberespaço*. Acima de tudo, a educação deve promover o *trabalho do pensamento*, ainda que se utilizando

dos meios tecnológicos da informação. Como diz Moacir Gadotti, através de Herbet Marshall McLuhan: “o planeta tornou-se a nossa sala de aula e o nosso endereço” (McLUHAN *apud* GADOTTI, 2005, p. 3). E onde o mundo está mais acessível se não na Internet? No entanto, ousamos dizer que o planeta nunca deixou de ser este espaço de conhecimento, pois como já vimos, tudo começou quando passamos a lidar com a terra, com a água, com o ar, com o fogo, com tudo o que está neste planeta para promover a nossa *sobrevivência* e a nossa *convivência*, e ainda, quando passamos a olhar para o céu, para as estrelas ou para uma flor, para um grão de areia, projetando os nossos pensamentos que levaram à *transcendência*.

Transcender. Ir além do que nos é relativamente imediato e mesmo do que possa fazer parte de um senso comum. Para transcender, é importante estar esclarecido, ter entendimento sobre as coisas, ter liberdade de pensamento, estar emancipado na acepção mais literal dessa palavra: *livre de qualquer vínculo religioso, político, econômico, etc. que impeça sua plena realização*²⁵. Livres. Libertos. Para somente assim, termos a opção de fazer o caminho de volta e assumir nossos ideais e atribuir significados ao nosso projeto de vida.

Neste ponto, pedimos licença das formalidades técnico-científicas que todo trabalho monográfico deve seguir, para apresentar uma reflexão mais lírico-poética pelos motivos que se seguem:

1 – Muito embora, temas como neoliberalismo e globalização não sejam tão atuais assim, afinal desde seus primeiros suspiros até hoje, já tenham se passado quase duas décadas, ainda estamos imersos nesses processos, sentindo seus reflexos e depurando a gama de informações e os efeitos advindos deles;

2 – Admitimos nossa imaturidade no trato com as questões filosóficas acadêmicas, mesmo considerando-as de suma importância ao objetivo deste trabalho e de nossa vida;

3 – Aceitando a sugestão de Yves de La Taille (2009), que diz que ao tratamos de um “mundo novo”, é prudente empregar metáforas em substituição à conceituação. “Os conceitos podem nascer de abordagens metafóricas que se mostram portadoras de sentidos” (LA TAILLE, 2009, p. 19).

Por isso a licença das formalidades para apresentarmos um pensamento sobre temas atuais, com um olhar mais poético, por acreditar que este se aproxime mais facilmente da filosofia.

Bem, gostaríamos de apresentar a metáfora do rio.

²⁵ Dicionário de Filosofia, Nicolo Abbagnano, 2007, p. 92, verbete *Emancipação*.

Metáfora do Rio

Para um poeta, a nascente de um rio é um recanto da natureza, um lugar bucólico e pueril. É uma fonte de vida que brota da terra, onde flores e plantas silvestres nascem, pássaros cantam e saciam sua sede, pequenos animais se alimentam e buscam abrigo em suas entranhas. Aliás, a nascente de um rio é como o útero da mulher, capaz de conceber e dar vida. Para um poeta, a nascente de um rio é uma dessas coisas que nos acalmam, nos dão prazer e alegria, promovem o encontro da gente com nós mesmos, pois assim nos sentimos parte dessa natureza.

Para um empresário (do meio turístico, ou agropecuário, talvez...), a nascente de um rio é fonte de lucros! É uma nova oportunidade! Oportunidade de gerar renda, novos trabalhos e, quem sabe, até aumentar o PIB! Oportunidade também para a ciência, de descobrir novas espécies, novos biomas. Ganhos e conhecimentos que poderão conferir poder e reconhecimento ao nosso país. Ou seja, o olhar empreendedor é uma ótima contribuição à nação. Exemplo de progresso e exercício da cidadania!

Assim como o rio, o pensamento humano nasce das forças que regem sua própria natureza e do meio onde vive. É fonte de conhecimento e sabedoria, onde podemos saciar os nossos anseios, nossas inquietações, nossas vontades e nossos desejos.

Para um poeta, o pensamento humano é fonte e fim em si mesmo. Traz reflexões e apela até mesmo para suas formas mais dolorosas, transformando em sabedoria nossas tristezas, nossas decepções e nossos medos, mas também enaltecendo nossas alegrias, nossos sonhos e nossas emoções.

Para o homem de negócios, o pensamento é lucro! Claro, desde que revertido em conhecimentos, e estes por sua vez, materializados em benefícios científicos e tecnológicos. Caso contrário, não passa de quimeras e divagações inúteis.

Seguindo seu curso, o rio corre à procura de seu grande objetivo: chegar ao mar. Para cumprir sua meta, o rio adentra searas que muitos julgariam incompatíveis com sua própria natureza física. Como poderia o rio, cuja matéria é a água, penetrar rochas, descer paredões de pedra, inclusive cruzar planícies áridas e ainda continuar a viver? Isso sem contar que, sempre por onde passa, cede um pouco (ou muito!) de sua vida ao homem, de forma harmoniosa ou de forma brutal. No entanto, ele segue forte e no seu tempo, sem nunca perder de vista seu destino, o mar. Mas ainda, resta a dúvida: como, apesar de tantas interferências, boas e ruins, o rio consegue chegar (e sabemos muito bem que ele chega!) ao

seu destino? Apesar da insistência com a questão, a resposta é redundante. O rio sempre segue a sua própria natureza.

Analogamente, o pensamento do homem, há muito, elegeu o seu grande objetivo: promover bem-estar, a felicidade individual e coletiva. No entanto, contrariamente ao rio, ele (o homem) parece abandonar a ideia de que a força de sua própria natureza seja suficiente para atingir seu objetivo e, pouco a pouco (era após era, geração após geração) foi perdendo essa influência. Não que de todo ela o tenha abandonado, mas a partir do pensamento de certa época, a força motriz, os meios para alcançar a suposta felicidade foram sendo deslocados para outras paragens.

Sem querer estabelecer juízos e valores sobre esses pensamentos, parece-nos que foi nessa época que o homem abandonou o poeta e se converteu no empreendedor. Seu caminho agora não é mais um curso, como o nosso rio. Abandonando as correntezas do pensamento (filosófico), próprio de sua natureza, o homem agora parece mais uma represa com uma grande usina hidrelétrica, que gera energia utilizada nas indústrias do lucro. Assim, este novo homem deu novas conotações ao seu grande objetivo, ou mesmo, pode ter estabelecido novos objetivos.

A vida em qualquer uma de suas instâncias sempre sofre mudanças. Claro, muito natural! Nosso rio também. Seguindo sua força natural, percorrendo o seu curso, alcança seu objetivo de chegar ao mar. Aí o rio também sofre mudanças. Ele deixa de ser rio e uni-se à imensidão dos oceanos. Sim, ele passa a ter uma nova existência. No entanto, continua com sua mesma essência. Primeiro porque a essência de ambos, rio e mar, é a mesma, a água. Depois, porque é a partir dessa segunda existência, água do mar, que algum dia (tempo), em algum local (espaço) retornará novamente como rio, fechando sua cadeia cíclica de vida.

O homem e seu pensamento empreendedor, que agora visam mais o lucro que a felicidade (ou será que o lucro é a felicidade?!!!), também tem procurado e vivido inúmeras existências. Mas, contrariamente ao rio, que sempre mantém sua essência, o homem se afasta pouco a pouco de sua essência e sem possibilidades visíveis de um retorno, que a nosso ver, é vital a qualquer uma de suas possíveis existências.²⁶

Bem, se poeta ou empreendedor, ou ainda qualquer outra existência escolhida pelo pensamento humano, vemos a necessidade urgente e imperiosa do retorno a uma essência natural do homem. Aquele toque de humanidade que dá sentido à vida e que nos permite viver

²⁶ Rogério Chaves de Sales, São Luís, 2011.

bem conosco, com o outro e com o universo. Não estamos defendendo “mais humanidade”, visto que o grande filósofo Nietzsche, há muito já decretou, “estamos demasiadamente humanos”. O que falamos é o retorno de algo que faz parte de nossa essência, enquanto simplesmente humano, mas que vem sendo esquecido e desprestigiado por nossa sociedade contemporânea: o ato de pensar a partir de uma reflexão filosófica. Precisamos desse poder essencial, que é a reflexão filosófica, em nosso dia a dia, nas escolas, em todos os cenários onde ocorre e há possibilidade de acontecer a educação. E por que não, desde cedo, logo na infância, termos a chance de ouvir *sutis considerações filosóficas* sobre a natureza humana, sobre nossa essência e nossas existências, sobre os caminhos que nos levam a uma vida boa, sobre os caminhos que nos levam à felicidade?

Voltando a nossa metáfora, qual das representações hoje, é mais comum em nossa sociedade, o poeta ou o empreendedor? Sem vacilar, afirmamos ser a do empreendedor. Desde cedo, nossas crianças são induzidas a serem grandes empreendedores. E isso não acontece só em casa, por influência da família, mas também ao longo de nossa vida escolar. Seja na educação básica, seja nas universidades, nossas crianças e nossos jovens são modelados para atender um mercado de trabalho cada vez mais diversificado e instável. Nossas escolas são como fábricas, seguindo uma linha de produção. Nossos professores são os novos operários e seus conhecimentos técnico-científicos são a qualificação necessária para operar nessa linha de produção. As escolas-fábricas são vistas como os templos da salvação socioeconômica da sociedade. Nelas, entramos como matéria bruta e professores-operários colocam peças, apertam parafusos e então, seguimos na esteira da incerteza (*quase sempre com defeitos de fábrica*), sem saber mesmo quem ou se teremos *consumidores*. De matéria-prima passamos à mão-de-obra e, igualmente ao nosso processo de concepção, somos nós agora, os profissionais/ professores-operários na linha de montagem. Apenas reprodutores de *saberes e fazeres*. Profissionais do *senso comum*.

Mas, e aqueles que desejam outro tipo de formação? Algo que faça mais sentido para nossa vida pessoal, como o trabalho pela arte, como o educar pela arte? E aquilo que não pode ser dito e nem experimentado pelo viés do discurso científico-tecnológico? Ainda há uma infinidade de questões que o nosso sistema educacional ainda não contempla. Para suprir tais carências, nossa opção é, antecipada e declaradamente, do pensar e agir poeticamente. Uma educação em que o compreender científico viva harmoniosamente como o apreender poético.

A filosofia propõe os problemas, a educação proporcionava os instrumentos adequados à sua reflexão, que poderão se materializar em saberes científicos ou saberes poéticos. Por sua vez, esses saberes podem algum dia, em algum local se converterem novamente em um novo problema, reiniciando assim, o nosso *ciclo vital do pensamento*.

O ato filosófico deveria ser o ponto de partida de todos, especialmente daqueles que se propõem à carreira do magistério. Lembra o filósofo alemão Theodor W. Adorno, nas palavras do também filósofo alemão Johan G. Fichte:

Mas aquilo que compreende cientificamente o conjunto da atividade intelectual, bem como todas as manifestações científicas e mais determinadas da mesma, é a filosofia: a partir da formação deveria se garantir às ciências particulares o seu ofício, convertendo em conhecimento e prática consciente aquilo que nelas foi até agora apenas dádiva natural dependente da sorte; o espírito da filosofia seria aquele que entenderia primeiro a si mesmo e em seguida entenderia em si mesmo todos os outros espíritos; o artesão de uma ciência particular deveria tornar-se antes de tudo um artesão em filosofia, e sua arte específica seria meramente uma determinação a mais e uma ampliação singular de sua arte filosófica geral (FICHTE *apud* ADORNO, 1995, p. 55).

Com isto, não estamos falando necessariamente em estudar Platão, Kant ou Nietzsche, muito embora eles tenham o seu valor e aqueles que, assim desejarem, sigam os seus pensamentos. Mas, falamos de tornarmos *livres-pensadores*. Entendemos não precisar ser um filósofo, para ter uma atitude filosófica; acreditamos que até aqueles mais desprovidos de estudos acadêmicos são capazes de compreender e apreender coisas da natureza, ter um olhar poético, reflexivo, crítico; são capazes de demonstrar sabedoria. Pois essa é a essência do homem, sob qualquer circunstância, ele tira sabedoria; e essa capacidade nós não podemos deixar se esvaír de nossa essência, de nossa natureza.

Por isso optamos por falar sobre a *educação para o pensar*, em vez de falar sobre a educação musical, por entendemos que o trato docente com nossa arte musical será reflexo do nosso *ato de pensar a educação*. Relembrando o que dissemos na Introdução deste trabalho: o *ato pedagógico-artístico* deve estar fundamentado na imaginação (pensar) – fruto da transcendência do real – e na criatividade (agir) – através da materialização do pensamento.

Um dos mais prestigiados pensadores da educação musical, o canadense Murray Schafer, apresenta em seu texto “O rinoceronte na sala de aula” as dez máximas aos educadores, criadas por ele mesmo, às quais sintetizam bem o nosso *ato de pensar a educação musical*.

São elas:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.
6. Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é divisor de águas na história da criança: um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro.
9. Por que são os professores os únicos que não se matriculam nos seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza.

(SCHAFER, 1991, p. 277-278).

Duas dessas máximas nos chamam especial atenção: a quinta e a sexta. Por isso, convidamos a todos a experimentarem as práticas do magistério pela via do “amor à sabedoria” – a filosofia. Sabemos que atualmente, nossos professores a trocaram por outros olhares (sociológico, psicológico e até, econômico!) e um punhado de modernidades. Mas, ainda acreditamos no poder da “sedução filosófica”, essa espécie de “erótica do pensamento”, da imaginação, do “olhar poético”, da “arte que é vida e da vida que é arte”. Aceitamos que na reflexão ética pode haver a hierarquização de valores, ato este necessário para a formação de um juízo moral. Já com a experiência estética, promovida pela educação musical ou qualquer outra forma, não caberia tal hierarquização, pois na experiência da beleza há um equilíbrio entre o *sentir* e o *pensar*; uma postura muito mais de igualdade do que de hierarquia entre essas faculdades (DUARTE Jr., 2009, p.56). Logo, amparados por uma formação/reflexão ética, toda experiência estética será válida. Essa é a nossa filosofia da educação musical.

Sabemos que neste trabalho não há nada que já não havia sido pensado ou dito por outros. Sabemos também que nosso discurso pode soar como uma retórica “tola e pueril”. Aliás, tudo que aqui foi pensado e transcrito, está aberto a um diálogo franco, atitudes daqueles que, convictamente, aceitaram o convite ao magistério. Àqueles que não possuem essa convicção, o conselho é procurar outra missão. Parafraseando Theodor Adorno²⁷: apenas

²⁷ ADORNO, Theodor W. A Filosofia e os Professores. In: *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

falamos de uma verdade que muitos teimam em não aceitar; não seria justo que os futuros professores se convertessem em algo que lhes é estranho e diferente; melhor seria fazer aquilo que cada um possa prometer a si mesmo.

Ressaltamos também mais uma vez, que os problemas com a educação não se encerram na prática docente. Muito embora, nosso país tenha uma legislação que reflita uma política educacional que consideramos satisfatória, necessitamos, antes de *práxis*, da teoria na prática. Temos orientações educacionais eficientes e bem fundamentadas, mas que ainda não se refletem no cotidiano escolar, como o esperado. Por mais que estas teorias e políticas possam antever resultados (*e sempre vêm resultados positivos!*), estes estarão no campo especulativo, pois os teóricos e os políticos, quase sempre, não são aqueles que estão no trato formativo/educativo do dia a dia. Dentro dos sistemas de ensino, a *práxis* educativa estará sempre a cargo de um dos profissionais mais subestimados e desvalorizados do nosso sistema trabalhista, o *professor*, que a despeito da falta de condições de trabalho, falta de materiais, de qualificação, da baixa remuneração, é o responsável por promover efetivamente educação.

Gostaríamos de terminar nosso trabalho apelando para as figura centrais dos processos educativos: o *educador* – seja ele o professor da sala de aula, seja ele os pais, ou um senhor mais velho sentado no banco da praça, etc. – e o *educando* – futuro-professor ou não.

Na educação onde se *busca o bem viver*, a “*vida boa*”, aquele que aprende deve procurar (re)construir seus significados, seus valores e suas verdades, chegando assim à *autoeducação*, à *aloeducação* e à *ecoeducação*. Para aquele que ensina, tomamos um sentido emprestado da proposta de Huberto Rohden:

Os físicos conhecem o fenômeno da “indução magnética”, produzida por uma corrente elétrica de alta voltagem, que cria um campo magnético por indução, sem nenhum contato direto entre eletricidade e magnetismo. E por que não teria a física a sua contraparte na metafísica? Porque não poderia uma alta voltagem de auto-*educação(sic)* individual criar, por indução espiritual, um poderoso campo magnético na zona da alo-*educação(sic)*? Se é verdade que *agere sequitur esse*, que o agir é um transbordamento do ser, por que não poderia um educador plenamente realizado em si mesmo influenciar benéficamente os educandos realizáveis, mesmo sem nenhum programa de técnica externa? (ROHDEN, 2007, p. 16)

Por isso nossas proposições acerca da formação ética docente, onde focamos a necessidade do educador dar sentidos ao seu projeto de vida; para que a *razão de ser* professor possa orientar os seus *objetivos de vida*, sua forma de agir e pensar; para que o educar se transforme no pensar e o pensar se converta no educar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fortes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas: Verus Editora, 2004.

_____. **Conversas sobre Educação**. 10ª ed. Campinas: Verus Editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da vida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos, 318. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Glossário de Termos Gregos. In **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, vol. 1, 2. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo**. O que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

Como me fiz professora. Geni A. Nader Vasconcelos (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da língua brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2007.

Dicionário Grove de Música: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; editora-assistente, Alison Latham; Tradução, Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é Beleza**. Coleção Primeiros Passos, 167. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6ª ed. rev. e atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

_____. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Formação do professor, formação do aluno. Organizadora Maria de Lourdes Manzini-Covre. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Questão da Educação Formal/ Não-Formal**. Institut International Des Droits De L'ENFANT. Sion (Suíça), outubro/2005.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **O que é pedagogia**. 4ª ed. rev. e atualiz. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

LUCE, John Victor. **Curso de filosofia grega: do século VI a.C. ao século III d. C.** Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARQUES, Oswaldo Henrique Duek. Reflexos Penais do liberalismo. **Revista Conhecimento Prático Filosofia**. São Paulo, nº 29, p. 48-53, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. Coleção Primeiros Passos, 57. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOURA, Matheus. “Minha meta é a educação”: entrevista com Viviane Mosé. **Revista Conhecimento Prático Filosofia**. São Paulo, nº 29, p. 8-11, 2011.

MORANDI, Franc. **Filosofia da Educação**. Tradução Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

NAHUZ, Cecília dos S. FERREIRA, Luzimar S. **Manual para normalização de monografias**. 4 ed. ver. e atual. São Luís: Visionária, 2007.

O que é Filosofia da Educação. Paulo Ghiraldelli Jr. (org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASCUCCI, Maria Verónica. **Silêncio, Arte e Educação Transformadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado Interinstitucional – DINTER, UNESP – UFMA. Marília, 2010.

PLATÃO. **A República**. Tradução Pietro Nasseti. 2ª ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. Coleção Passo-a-passo, 62. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ROHDEN, Huberto. **Educação do Homem Integral**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

_____. **Novos Rumos para a Educação**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

_____. **Filosofia da Arte**: a metafísica da verdade revelada na estética da beleza. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A Filosofia na Formação do Educador**. Revista D/ doto, São Paulo: PUC, nº I, jan. 1975. Disponível em:
<http://www.portalgens.com.br/portal/imagens/stories/pdf/A_filosofia_na_formao_do_educador.pdf. Acesso em: 1 fev. 2011.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, et al. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

STORK, Alfredo. **Filosofia Medieval**. Coleção Filosofia Passo-a-passo, 30. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. Coleção Primeiros Passos, 177. São Paulo: Brasiliense, 2008.