

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES
Programa de Mestrado em Educação Brasileira

37(091)
55862
TCS/MLM

SARITA MEDINA DA SILVA

**A COMPREENSÃO DO HOMEM E A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA
FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO**

DIRBI - UFU MON 00615/97



1000176120

Uberlândia - MG
1997

SARITA MEDINA DA SILVA

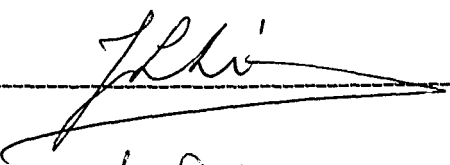
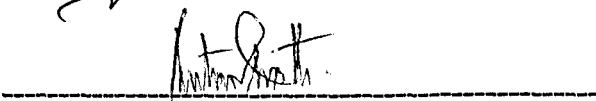
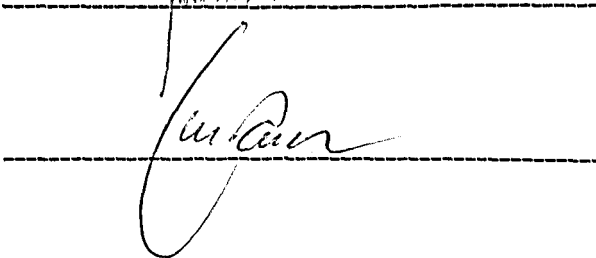
**A COMPREENSÃO DO HOMEM E A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO DA
FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira, do Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Jefferson Ildelfonso da Silva.

Uberlândia - MG

1997

Comissão julgadora:

"(...) procuro não perder conquistas e temas, que um momento feliz da história nos deu por herança; procuro constituir um senso comum mais elevado do que aquele difuso, partindo do pensamento de um grande, que outros, também grandes, entendam às avessas. É sempre mais sábio esforçar-se para extrair de um pensamento, de qualquer pensamento, sentidos humanos elevados, em vez de ficar repetindo-o de forma banal".

Manacorda

"Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si próprio, (...) distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros na sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa".

Gramsci

Aos filhos
Naíra e Raphael

O entusiasmo e a coragem com que vocês vislumbram o futuro, deram-me lições que realimentaram meu ânimo com as forças necessárias para que este trabalho se tornasse realidade.

*Quero a utopia, quero tudo e mais
quero a felicidade dos olhos de um pai
quero alegria, muita gente feliz
quero que a justiça reine em meu país*

*Quero a liberdade, quero o vinho e pão
quero ser amizade, quero amor, prazer
quero nossa cidade sempre ensolarada
os meninos e o povo no poder, eu quero ver*

*São José da Costa Rica, coração civil
me inspire no meu sonho de amor Brasil
se o poeta é o que sonha o que vai ser real
bom sonhar coisas que o homem faz
e esperar pelos frutos no quintal*

(Nascimento e Brant)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Jefferson Ildfonso da Silva, que orientou este trabalho com interesse e dedicação, contribuindo para meu crescimento e aprimoramento intelectual;

ao Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, por ter possibilitado minha capacitação;

à amiga e companheira Marisilda, que dividiu comigo os momentos difíceis e as vitórias desta solitária jornada, contribuindo para a concretização deste trabalho;

à amiga Maria das Graças, pelo estímulo necessário ao meu ingresso no Mestrado;

à Regina Feltran, pelo incentivo e constante contribuição;

ao Vilmar, pelo atencioso trabalho de formatação gráfica e sobretudo pela presença alegre e animadora;

ao Jesus, secretário do Programa de Mestrado em Educação da UFU, pela agilidade, atenção e boa vontade no atendimento;

ao Ricardo, do Setor de Coleção e Reserva da Biblioteca da UFU, pela eficiência e colaboração na localização do material bibliográfico solicitado;

ao Villar, pelo criterioso trabalho de revisão do texto;

em especial ao Noé, pela compreensão e estímulo na trajetória percorrida;

e a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho;

meu profundo reconhecimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES ANTROPOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO GREGO ANTIGO.....	9
1. Sócrates, as Primeiras Idéias do Ideal de Homem Grego.....	15
2. A Pedagogia de Platão na formulação das bases do Pensamento Pedagógico Grego.....	23
3. A Concepção de Educação em Aristóteles: Redimensiona- mento de Postulados.....	32
CAPÍTULO II	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO MEDIEVAL.....	43
1. Santo Agostinho e a Concepção Pedagógica Cristã.....	46
2. Concepção de Educação de Tomás de Aquino.....	54
CAPÍTULO III	
A PEDAGOGIA MODERNA E A RECONSTRUÇÃO DO CON- CEITO DE HOMEM.....	65
1. Comênio e a Primeira Elaboração da Pedagogia Moderna	72
2. Rousseau e o Significado da Pedagogia da Natureza.....	79
CAPÍTULO IV	
DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO.....	92
1. O Projeto Liberal da Proposta Pedagógica de John Dewey	96
2. A Proposta Socialista no Pensamento Pedagógico de Gramsci.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
BIBLIOGRAFIA.....	134

RESUMO

Este trabalho objetiva explicitar que a Pedagogia, desde suas origens constitui-se em bases antropológicas e epistemológicas que evidenciam um projeto de homem e sua relação com o conhecimento, tendo, portanto, como pressuposto que o processo educativo é uma produção histórica e social determinada pelas condições de produção da sociedade. Para tanto, recupera-se o percurso do pensamento pedagógico através do estudo de representantes dos períodos clássico, moderno e contemporâneo, identificando em suas propostas a visão de homem e de conhecimento que a educação produziu. Nesse sentido caracterizam-se as bases fundamentais da Pedagogia, mostrando-se que elas se constroem historicamente traduzindo sempre um projeto educativo determinado pela estrutura social. Finalmente, apontam-se algumas perspectivas que possibilitam à Pedagogia responder ao novo projeto de homem que emerge das contradições sociais do contexto atual.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática deste trabalho está diretamente relacionado à nossa experiência com a formação de educadores. Tendo atuado como supervisora pedagógica da rede municipal de Uberlândia, como professora de **História da Educação, Didática** nos cursos de licenciatura das Faculdades Integradas do Triângulo e da Universidade Federal de Goiás e atualmente nas disciplinas **Princípios e Métodos da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado** no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pudemos perceber as divergências e as preocupações dos educadores no que se refere ao significado e pressupostos teóricos de suas práticas, assim como a flutuação dos mesmos entre as diferentes propostas pedagógicas.

Isso nos levou a questionar, com estes profissionais, o porquê da secundarização e negligência das bases fundamentais do processo educativo, que muitas vezes se apóia em “modismos” e inovações exclusivamente didáticas. Isto reforçou nossa hipótese sobre a falta de consistência na definição de critérios para as opções teóricas dos educadores. Percebe-se que existe uma compreensão equivocada da constituição e caracterização das teorias pedagógicas.

Reconhecendo a contribuição da pesquisa educacional e produção científicas para as reflexões e o debate teórico em torno da Pedagogia, sua função, seu objeto e seu universo, julgamos pertinente a contribuição deste trabalho. Sua relevância deve-se à constatação de que, embora existam muitas análises sobre a temática, há ainda espaço para nossa inserção nas

reflexões a respeito das grandes questões educacionais do momento atual que demandam aprofundamentos.

Às diversas práticas e teorias pedagógicas correspondem diferentes concepções de homem e de conhecimento, ou seja, nelas estão implícitos os pressupostos que constituem os fundamentos da teoria pedagógica na definição do significado e da finalidade da ação educativa. Nesse sentido tais fundamentos devem traduzir uma antropologia e uma epistemologia histórico-filosóficas que alimentam as bases nas quais se apóia essa ação. SNYDERS (1976:309), ressalta a necessidade de se ter clareza de que *“o que constitui o critério entre as pedagogias são os conteúdos que estas apresentem, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar?”* Entretanto, observa-se que esses pressupostos pouco têm fundamentado as teorias e propostas pedagógicas¹ para a educação escolar e as práticas delas decorrentes, tanto no nível da produção do conhecimento quanto na formação e atuação dos educadores, bem como nas políticas educacionais.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento histórico da Educação, tanto em suas teorias quanto em suas práticas, realiza-se fundamentalmente a partir de uma concepção de homem e de conhecimento, pretendemos com este trabalho percorrer o pensamento pedagógico e filosófico mostrando neles as bases antropológicas e epistemológicas da formação do homem.

¹ A proposta pedagógica envolve, além da teoria, as diretrizes para a ação educativa.

O pensamento pedagógico² será considerado em suas diversas manifestações a partir de suas raízes e dos condicionantes da prática social que interferem na interpretação e expressão das perspectivas e possibilidades educativas que envolvem o campo da Pedagogia. No espaço da produção histórica dos homens em sociedade cabe à Pedagogia definir tanto a ação educativa, como também dimensionar teoricamente esta ação. Assim, o pensamento pedagógico e Pedagogia serão considerados numa dimensão ampla, extrapolando o âmbito estritamente escolar, refletindo, assim, uma abordagem da práxis dos homens, traduzindo o significado do processo de formação destes, no movimento histórico e dialético da sociedade.

É pressuposto básico deste trabalho o entendimento do processo educativo como produção histórico social determinada pelos fatores políticos e econômicos da sociedade concreta. Nesse sentido o pensamento pedagógico envolve um conjunto de referenciais que possibilita refletir e dar sentido à ação educativa expressando a relação teoria/prática implicada na compreensão do objeto do presente trabalho. Nessa perspectiva a abordagem teórico-metodológica procurará afirmar a historicidade do objeto desta pesquisa. Este pressuposto permite situar a questão da formação do homem no âmbito dos

² O pensamento pedagógico compreende tanto as teorias acerca da educação, quanto as diretrizes para a prática educativa. Nesse sentido, identifica-se com a Pedagogia na sua acepção ampla, envolvendo tanto a teoria como a prática da educação. DOTTRENS, R e MIALARET, G., (In: DEBESSE, M. e MIALARET, G., 1974:11-12), analisam as diversas definições de Pedagogia, mostrando seus elementos teóricos e práticos relativos à educação e assumem a análise de R. Buyse como “síntese aceitável e definição suficientemente clara e precisa da palavra ‘Pedagogia’”: “Em sua lenta evolução, a Pedagogia parece haver franqueado uma série de fases: vinda de um empirismo tateante e temerário, foi vivificada pelos impulsos fecundos do espírito filosófico, ou pelos clarões de gênero dos grandes intuitivos; atinge, hoje, o estádio da ciência verdadeira e toma lugar na hierarquia das disciplinas universitárias. Nem por isso é menos verdadeiro que, para ser plenamente aquilo que é, continuará a alimentar-se simultaneamente nas diversas fontes assimiladas: o empirismo dos práticos, a inspiração dos inovadores, a visão sintética dos filósofos, o controle preciso dos cientistas”(p. 22). A relação da Pedagogia com as diversas ciências tem levado vários autores a tratar preferivelmente das “ciências da educação”, como afirmam DOTTRENS, R. e MIALARET, G. (In: DEBESSE, M, e MIALARET, G, 1974:34): “A substituição atual da palavra ‘Pedagogia’ pela expressão ‘ciências da educação’ não é volta às fontes, nem efeito de moda passageira: corresponde ao desenvolvimento de todas essas disciplinas relacionadas com a educação”.

movimentos sociais os quais criam as possibilidades educativas nas suas formas mais amplas, propiciando também elementos para a educação escolar de natureza sistematizada. Ele também reflete uma concepção de mundo envolvendo uma postura filosófica e pedagógica frente ao homem em sua relação com o mundo através do processo de conhecer.

Importa esclarecer que as reflexões deste trabalho perpassarão o campo de outras áreas do conhecimento, sobretudo da Filosofia, uma vez que a compreensão do homem e da apropriação do conhecimento pela educação são conceitos elaborados por ela que auxiliam a Pedagogia a definir seus objetivos.

Nesse sentido, ressalta DEBESSE: *“o que o filósofo é suscetível de propor são, por meio de reflexão sobre a própria ação de educar, os princípios que tornam possível essa ação e a ela lhe dão forma”* (1974:98).

As bases antropológicas e epistemológicas expressam, portanto, uma compreensão filosófica cabendo à Pedagogia definir a partir desta os objetivos para a educação.

Especificamente, o propósito desta dissertação é abordar o pensamento pedagógico no sentido de mostrar que ele integra uma Pedagogia que se constitui fundamentalmente de bases antropológicas e epistemológicas do processo educativo.

O processo metodológico envolverá uma revisitação através da história do pensamento pedagógico e filosófico de alguns autores e/ou pensadores que, entre outros, tornaram-se representativos dos períodos

clássico, moderno e contemporâneo. A escolha destes pensadores seguiu o critério da necessidade de recuperar o caminho do pensamento pedagógico a partir de suas raízes, pressupondo que estes dois aspectos do pensamento expressaram um contexto histórico, entretanto o fio condutor da pesquisa será o contexto pedagógico.

Assim, a delimitação pelas dimensões antropológicas e epistemológicas da Pedagogia, proposta central do presente trabalho, será orientada no sentido de evidenciar o projeto de homem e sua relação com o conhecimento no seu processo de formação, traduzido pelas propostas pedagógicas que marcaram os referidos períodos.

Este trabalho tem, portanto, um caráter teórico, procurando desenvolver uma "análise de conteúdo" de textos nos quais os autores se ocuparam da interpretação e reflexão em torno do pensamento pedagógico. Será analisado, também, como os representantes expressivos deste pensamento apresentaram, em suas propostas pedagógicas, a questão antropológica e epistemológica na educação.

Dessa forma, o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata das "Concepções Antropológicas e Epistemológicas do Pensamento Pedagógico Grego Antigo". Será desenvolvida uma análise evidenciando a compreensão do homem no que se refere às bases antropológicas e epistemológicas da sua formação, caracterizando-as no pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles, procurando evidenciar o ideal de homem e de mundo incorporados às

propostas pedagógicas destes pensadores. Nosso objetivo será mostrar as implicações e desdobramentos da cultura de raízes gregas antigas, no pensamento pedagógico ocidental.

O segundo capítulo, “Concepções de Educação no Pensamento Medieval,” tem como propósito explicitar a visão de homem e de conhecimento que permeou o projeto pedagógico cristão. Será demonstrado o reflexo deste projeto na educação, evidenciando a Pedagogia bem como as propostas pedagógicas elaboradas por dois pensadores. Por um lado, Santo Agostinho como desdobramento do platonismo e, por outro, Tomás de Aquino retomando o aristotelismo. O propósito será mostrar que estes, ao buscarem a síntese entre fé e razão, redefinindo a compreensão do homem na perspectiva da concepção metafísica estabelecem certa continuidade do pensamento grego antigo.

No terceiro capítulo, “A Pedagogia Moderna e a Reconstrução do Conceito de Homem”, serão abordadas as bases do pensamento moderno no que refere ao projeto humano edificado a partir das grandes transformações - primeiro momento da tentativa de rompimento com a visão sobrenatural metafísica e afirmação da visão científica - que redefiniriam, mais tarde, os valores nos quais passaria a se pautar o processo de formação do homem e sua relação com o conhecimento. Optou-se neste capítulo por dois representantes do pensamento moderno. Comênio, ainda preso às características do pensamento medieval, com o propósito de reformar a educação ainda de caráter cristão, pretendeu redefinir a produção da existência do homem através do processo educativo, preconizando uma Pedagogia que teria na experiência sensível o caminho para um projeto de

homem ainda dirigido à perfeição divina. Rosseau, a partir da crítica à sociedade, elabora um sistema pedagógico e filosófico tendo como pressuposto a liberdade e a igualdade entre os homens, propondo-se, assim, a recuperar a bondade destes, conduzindo o processo educativo por meio da "Pedagogia da natureza". Serão verificadas quais foram as bases antropológicas e epistemológicas da formação do homem que esta Pedagogia preconizou. Este capítulo analisa como estes pensadores expressaram a rearticulação das bases antropológica e epistemológica da educação em função de novas necessidades históricas, traduzindo em propostas pedagógicas o projeto de homem emergente do contexto moderno.

O quarto capítulo trata das "Dimensões Antropológicas e Epistemológicas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo." O pensamento pedagógico na sua expressão contemporânea será abordado, tomando-se como referência John Dewey por representar a etapa liberal deste momento, e ainda por ter traduzido na educação a visão de homem e de conhecimento emergente do momento de consolidação da ordem social burguesa de base econômica industrial capitalista. Será abordada, também, a proposta pedagógica que se colocou como alternativa ao projeto liberal na educação - tendência socialista - explicitando suas bases antropológica e epistemológica. Tomar-se-á como representante desta tendência Antônio Gramsci que, entre outros, tornou-se expressão da Pedagogia socialista, contrapondo-se ao projeto educativo de bases liberais. Em seguida a análise procurará apontar para os elementos teóricos e práticos caracterizadores destes dois projetos, verificando em que medida eles ainda conservam a continuidade observada entre aqueles de períodos anteriores, no que se refere às dimensões

antropológica e epistemológica da formação do homem. Finalmente, procuramos analisar o movimento dos referidos projetos quanto à conformação que assumem quando incorporados ao pensamento pedagógico.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES ANTROPOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO GREGO ANTIGO

A educação, como é concebida e praticada hoje em nossa cultura, não é uma atividade recente. Faz parte da própria história do homem “civilizado”, remontando à antigüidade clássica. Nesse sentido, nesta primeira etapa deste trabalho, será desenvolvida uma análise com o propósito de recuperar o significado do pensamento pedagógico antigo, situando nele as raízes da Pedagogia que hoje faz parte da cultura do mundo ocidental.

Suas raízes encontram-se, assim, no período helenístico da civilização grega do século V a.C.. Refletindo sobre a importância dessa cultura e da educação que ela produziu, ressalta JAEGER:

“... a nossa história - na sua mais profunda unidade -, assim que deixa os limites de um povo particular e nos inscreve como membros num vasto círculo de povos, 'começa' com a aparição dos Gregos. Foi por essa razão que a esse grupo de povo, dei a designação de helenocêntrico (¹). 'Começo' não quer dizer aqui início temporal apenas, mas ainda a $\chi\eta\rho$, origem ou fonte espiritual, a que sempre, seja qual for o grau de desenvolvimento, se tem de regressar para encontrar orientação. É este o motivo por que, no decurso de nossa história, voltamos constantemente à Grécia ” (1986:4).

Assim, os valores que pautaram a formação grega impregnam, ainda hoje, a nossa cultura. Nasceram da compreensão do povo grego a respeito do homem e sua formação, isto é, o homem como indivíduo pertencente a uma comunidade orientada pelos novos princípios e novos

valores helênicos. A individualidade foi situada como o mais alto fim a ser perseguido.

O saber e a prática da educação deixaram de ser obra divina recebida dos ancestrais como se pensava . O sentido da educação ampliou-se com a ação da PAIDÉIA; as reflexões suscitadas vão lhe imprimindo o caráter de prática consciente e intencional. As primeiras linhas do significado e finalidade da educação do homem no mundo ocidental se deve ao mundo grego. A educação, além de ser uma ação dos homens sobre os outros, passou a ser também a expressão mais elaborada e intencional dessa ação, tendo em vista finalidades quanto ao seu produto: o homem educado, segundo as exigências de um contexto determinado: a democrática pólis ateniense.

Desse modo, a cultura grega clássica constitui hoje importante elemento na compreensão do indivíduo, sua educação e seu lugar na sociedade. A este respeito enfatiza JAEGER:

“...a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade. E, com efeito, se contemplarmos o povo grego sobre o fundo histórico do antigo Oriente, a diferença é tão profunda que os Gregos parecem fundir-se numa unidade com o mundo europeu dos tempos modernos. E isso chega ao ponto de podermos sem dificuldade interpretá-los na linha da liberdade do individualismo moderno. Efetivamente, não pode haver contraste mais agudo que o existente entre a consciência individual do homem de hoje e o estilo de vida do Oriente pré-helênico” (1986:7).

Foi sobretudo nestas raízes que os gregos começaram atribuir novos significados à prática educativa, orientando suas ações em direção a uma visão de mundo que exaltava a autonomia espiritual do homem,

elevando-o ao valor máximo: a humanidade. O povo grego, nesse sentido, deu um grande passo no processo de valorização do homem.

O ideal de homem para os gregos, expresso na Paidéia, traduz de maneira clara o que deveria caracterizar a educação naquelas condições históricas. O helenismo, sobretudo a partir do século de Péricles³, trouxe uma nova inspiração cultural que passou a conduzir a formação de um novo homem: o homem culto, autônomo e livre, rompendo-se, em parte, com as concepções sobrenaturais e religiosas, predominantes na época anterior. Naquele momento de profundas transformações políticas e econômicas, aliadas aos avanços culturais e às críticas filosóficas de Sócrates, Platão e Aristóteles, a atitude de busca de explicação do Cosmo orientou-se para a busca de compreensão do homem nesse mesmo Cosmo.

Esse processo foi marcado pelas características da organização de uma sociedade de estrutura escravocrata, aristocrática, guerreira e agrícola. Essa estrutura determinou os ideais de moral e educação. O caráter divino e metafísico dado à cultura pré-helênica constituiu o ponto de partida da crítica filosófica.

Assim, a organização social aristocrática resistiu à decadência política da Grécia, mas não impediu que tivesse lugar um novo processo civilizatório que se instaurou com a cultura helenística. Apesar de não romper completamente com a ordem social vigente, esta cultura criou condições para

³. Século de Péricles, século V a.C. no qual durante trinta anos Atenas foi governada por Péricles. Período considerado pelos gregos como século mais brilhante da história grega antiga. Estadista que defendeu a democracia e lutou contra a aristocracia, destacou-se por empreender reformas sociais e políticas. Educado pelos filósofos da época aprendeu a valorizar a arte e as ciências, consagrando-se representante destas, elevando-as ao mais alto nível. Seu ideal era fazer de Atenas o mais poderoso Estado grego.

uma nova ordem, e Atenas passou a viver um processo de redefinição da visão de mundo e de homem: ideal de homem livre, homem da pólis, ou seja, homem concreto e de relações, por isso homem educado e político, tal como assinala JAEGER:

"Nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a idéia clara dessa vontade; mas à medida que avançava no seu caminho, ia-se formando na sua consciência, com clareza, cada vez maior, a finalidade sempre presente em que sua vida se acentuava: a formação de um elevado tipo de Homem. A idéia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas" (1986:5).

Entretanto, este ideal educativo não era realizado em todos os homens, mas apenas nos integrantes da cidade helênica livre, portanto, com a exclusão dos escravos, mesmo que isso não fosse explicitado em sua proposta de homem conforme ressalta SAVIANI:

"...a pedagogia que decorria desta filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era homem, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, fica descartado e, nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico" (1991:149-50).

Desta forma, a desigualdade entre os homens era colocada como natural e a cidadania só cabia aos homens livres. Assim, a educação do cidadão naquela cultura foi se caracterizando de modo a reproduzir aquela sociedade de classe. Não existindo, na época, um sistema formal de ensino, cabia aos filósofos e artistas o papel educativo. A moral, a filosofia, as artes e

a ginástica e algum preparo profissional constituíam o saber que respondia àquela organização social.

Na Paidéia, como finalidade pedagógica e na educação que dela resultava, era colocado todo o esforço humano no sentido de formar aquele homem que a Grécia decidiu produzir. O desenvolvimento do novo homem grego significava o seu pleno desenvolvimento intelectual, conforme afirma JAEGER, ao caracterizar a essência da Paidéia:

" Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação.

Este ideal de Homem, segundo o qual deveria formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas" (1986:10).

No entanto, a proposta grega, traduzida nos sistemas pedagógicos clássicos, adquire significações diversas, traduzindo uma concepção de conhecimento e de homem na expressão dos pensadores que exerceram influências significativas nessa cultura, contexto ao qual pertenceram. Isso implica saber qual conceito de homem e de conhecimento que sustentava a

cultura grega clássica, e quais as dimensões da formação do homem que aquelas condições históricas permitiram que fossem forjadas.

A análise e compreensão da concepção de educação nas dimensões aqui delimitadas tomarão como base, nesta primeira etapa, as manifestações do pensamento pedagógico dos principais sistemas filosóficos e/ou pedagógicos de pensadores que se empenharam em responder às questões da produção do homem, através da educação nas condições históricas do contexto grego antigo.

Marcado por profundas transformações nas estruturas sociais e políticas vigentes, este contexto teve como característica básica a preocupação com a integração do homem à nova realidade, à vida da pólis. Este passou a ser o ideal de homem que permeou o pensamento filosófico e pedagógico da época.

Nessa trajetória, procurar-se-á delinear o projeto que - de forma explícita ou implícita - vem dando significado à produção do homem, ao seu processo educativo, evidenciando as características assumidas por este projeto no processo de incorporação e (re)produção no âmbito da sociedade que o produziu, bem como seus reflexos nos períodos posteriores, optando-se por caracterizá-lo a partir de suas raízes clássicas antigas uma vez que estas estão na constituição do pensamento pedagógico ocidental.

Diante desse objetivo coloca-se a necessidade de analisar os princípios básicos nos quais foi edificada a concepção clássica de educação, explicitando as características da Pedagogia que ela traduziu - bem como o significado original que o pensamento pedagógico lhe deu - na perspectiva

dos pensadores que participaram do processo de desenvolvimento histórico grego.

Serão tomados como referência três dos representantes do período clássico grego: Sócrates, Platão, Aristóteles. Pensadores que foram os precursores dos sistemas filosóficos que fundamentaram as concepções de educação produzidas na Grécia Clássica, que exerceram profundas influências no processo de construção das bases das concepções de educação. Com seus postulados, definiram os princípios nos quais deveria se pautar o processo de formação do homem, sua relação com o conhecimento, enfocando as características que esta relação foi assumindo ao longo do pensamento e da prática educativa.

Atenas no século V a.C. se constituiu no espaço de reflexão e crítica filosófica do qual participou Sócrates; espaço público de discussão e convivência entre os integrantes da pólis. Sócrates foi o primeiro pensador da história da filosofia dita "científica", isto é, fundamentada em princípios da natureza e da razão em oposição às análises de caráter mítico e religioso. Suas premissas postulam uma compreensão do mundo e do homem, onde este constrói sua existência na pólis (ser político), é autônomo e livre dos desígnios divinos. Essa visão amplia, assim, as velhas explicações acerca do "cosmos".

1. Sócrates, as Primeiras Idéias do Ideal de Homem Grego

O mundo grego exerceu inegavelmente grande influência no desenvolvimento da cultura ocidental. Lá encontram-se as bases nas quais

foram estruturados o processo de desenvolvimento do homem ocidental, sua cultura, sua história.

O processo de constituição da "pólis" grega, instaurado em Atenas por volta do século V a.C. produziu as bases teóricas que possibilitaram a reestruturação da forma de compreensão do homem e da sua relação com o saber, definindo também uma forma de compreensão e interpretação do processo educativo.

Nas primeiras reflexões dos pensadores clássicos a "razão autônoma", imbuída da crítica filosófica, rompeu com o dogmatismo religioso anterior que punha o homem submisso às leis sobrenaturais. As reflexões filosóficas passaram, assim, a apontar para um ideal de homem produzido pelo conhecimento de si, capaz de traçar seu próprio destino e formular leis pautadas nos princípios da razão.

Sócrates(470 ou 469 a.C.- 399 a.C.) foi o precursor do momento da crítica filosófica que extrapolou a concepção mítica, buscando a compreensão do mundo e do homem pela razão.

Com sua crítica, a filosofia começa a organizar seu corpo de conhecimento com certa independência, extrapolando a narrativa mitológica - inserindo-se no processo de revisão de conceitos e verdades -, apontando, assim, para novas proposições acerca do homem e sua educação. Esse processo situou, portanto, Sócrates como o pensador que demarca historicamente o período considerado clássico, isto é, o rompimento com as

concepções sobrenaturais (pré-científicas) e a instauração da filosofia "científica".

Pensador integrado às condições históricas da Grécia antiga, Sócrates foi o filósofo que exerceu grande influência no pensamento e na cultura deste povo. Ele demarcou, segundo seus intérpretes, o momento de passagem da filosofia pré-científica ou mítica para a filosofia propriamente dita. Sua atuação apontou novos rumos para a sociedade grega, rumos que vinham sendo traçados às custas de muitos conflitos e crise cultural:

"encontrar, o homem, em si mesmo, o centro de gravitação, era novidade arrojada, para uma cultura cuja história arrancara de Homero e de Hesíodo, radicalmente comprometidos com a experiência mítico-religiosa, que remontava a tradições ancestrais. Exigia, portanto, procura de fundamentação sólida" (LARA, 1989:86).

Precursor de Platão e Aristóteles, Sócrates tinha por meta harmonizar o conflito instaurado entre a antiga educação aristocrática institucional de caráter prático e a nova educação individualista que surgia do contato da Grécia com outros povos e daquele momento histórico de desenvolvimento da pólis.

Pautou sua identidade, atuação e postulados sob a influência das condições históricas do século de Péricles - momento de grande efervescência de idéias - tendo como contemporâneos Platão, seu discípulo, posteriormente um de seus intérpretes.

Segundo Platão, Sócrates atribuía valor fundamental à palavra dando pouca importância aos registros escritos, utilizando-se como forma de

comunicação de seus princípios a comunicação verbal. Entretanto, ressaltava que esta deveria expressar conceitos precisos, definições de significado universal: *"...restaurou o valor da linguagem como veículo de significações objetivas e válidas para toda a comunidade humana. Em seu entender tornava-se necessário procurar definir com rigor os conceitos morais (justiça, etc.)"* (CORDON, 1983:60).

Contemporâneo dos sofistas, ele debateu veementemente e teve divergências quanto a algumas concepções teóricas por eles preconizadas. O relativismo moral e epistemológico⁴ entre outros foi um aspecto das atitudes dos sofistas que gerou polêmica entre estes e Sócrates. Entretanto, foi a partir destas divergências que elaborou a sua teoria intelectualista a respeito da moral. A doutrina sofista tinha por base que "o homem é a medida de todas as coisas" e que o conhecimento só é possível pela sucessão de impressões sensíveis imediatas por meio de linguagem convencional.

Discordando desse referencial de reflexão, Sócrates empreendeu sua busca de caminhos que possibilitassem uma compreensão do homem a partir de seu interior, fundamentando o humanismo na crítica filosófica.

Redimensionou essa base teórica propondo que a solução para o conflito entre o velho e o novo relacionava-se ao autoconhecimento do homem, ou seja, o homem deveria ter como princípio básico e primeiro a

⁴ A concepção filosófica dos sofistas, considera a verdade como relativa, pois depende de quem emite a opinião, não sendo por isso única. O critério de verdade pode variar segundo cada homem, de acordo com o tempo e lugar, dada a situação de mutação psicológica do homem. Protágoras de Abdera, consagrado representante dos sofistas na fé e tradições, duvidou das crenças e costumes de seus concidadãos, ressaltando a subjetividade como dimensão da humanidade no homem, com sua célebre expressão "o homem é a medida de todas as coisas". Manifestou o seu relativismo traduzindo a situação geral vivida por Atenas no que se referia a questão da progressiva valorização da "medida humana". Os sofistas expressaram assim, os reflexos da democracia ateniense, onde o cidadão experienciava fazer e alterar as leis a partir de interesses e pontos de vistas diferentes.

obrigação de conhecer-se a si mesmo, tendo como fundamentos os princípios morais e as bases do saber racional e universal. Este foi o postulado do qual se ocupou durante toda sua vida. *"...consciência individual, na natureza moral do homem, que se deveria procurar os elementos determinantes da finalidade da vida e da educação. Essa consciência individual não deveria fundar-se em simples opiniões"* (MONROE, 1987: 59).

Rejeitou o saber fundamentado em opiniões individualistas, contrapondo a essa atitude a necessidade de bases científicas para a atividade do pensar no homem. Sócrates preconizava que o conhecimento deveria constituir-se na base da virtude e da moral, devendo ter portanto uma projeção moral. Caberia ao próprio indivíduo através da experiência buscá-lo nas verdades universalmente válidas. Com este postulado abriu-se novo horizonte para a compreensão da realidade, para a questão da formação do homem e o significado da educação. O processo educativo, segundo ele, deveria desenvolver no homem o poder de formular verdades através do autoconhecimento. Daí sua célebre expressão "conheça-se a si mesmo".

Em oposição aos métodos de reflexão tradicionais, criou um que melhor respondia aos seus propósitos e à sua atitude diante da realidade e do homem: o "método dialético" através do qual mostrou a possibilidade de atingir conclusões corretas e conseqüentemente formular verdades racionais por meio do diálogo. Este método possibilitou o rompimento com a concepção de educação antiga (aristocrática) como também com o ensino por preleção, que não mais respondiam às exigências da realidade grega.

Desse modo, Sócrates foi o primeiro pensador da antigüidade a formular princípios, métodos e conteúdos para o processo de produção e apropriação do conhecimento de acordo com a exigência dos princípios da razão filosófica.

Com seus postulados e sua prática pedagógica todo o pensamento filosófico e educacional se desacomodou, provocando redefinição da concepção de homem e de conhecimento, passando essas duas dimensões da ação educativa apontar para outros fins:

"1. O conhecimento tem um valor prático ou moral, isto é, um valor funcional e conseqüentemente é de natureza universal e não individualista;

2. O processo objetivo para se obter o conhecimento é o de conversação; o subjetivo é o de reflexão e organização da própria experiência;

3. A educação deve ter por objetivo imediato o desenvolvimento da capacidade de pensar, não apenas o de ministrar conhecimentos" (MONROE, 1974:61).

Com seus postulados, lançou as bases que passaram a orientar o caminho da reflexão acerca do conhecimento da realidade, formulando outros referenciais para o processo de desenvolvimento do homem nos aspectos individual, coletivo e institucional. Isso teve conseqüências fundamentais no rompimento com a concepção e ideal de educação vigentes: os princípios educativos deveriam ser orientados não mais por conteúdos de caráter religioso e sobrenaturais ou em verdades fundadas em opiniões convencionais, mas por bases filosóficas de caráter "científico" (racional).

Os intérpretes, discípulos e críticos de Sócrates não tiveram dúvidas em apontá-lo como pensador que de forma coerente soube traduzir o momento

histórico, vivido por Atenas, na superação do conflito entre a velha estrutura social aristocrática escravocrata e o desenvolvimento da nova cultura instaurada com a democracia ateniense e a constituição da pólis grega.

Entretanto, a produção sobre os postulados de Sócrates foi escrita por seus discípulos e outros intérpretes dele. Isso gerou hesitações, contradições e posições divergentes a seu respeito, já que ele não deixou obra escrita.

Sócrates foi um pensador profundamente preocupado com a fala, tendo no diálogo o instrumento e a forma mais legítimos de comunicação. Daí não se valer de outros registros, o que se constituiu em obstáculos àqueles que se ocuparam em reproduzir seu pensamento. Dentre seus intérpretes, Platão, seu discípulo, figurou como o que melhor traduziu seus princípios e sua personalidade através dos "diálogos socráticos".

Consagrado como o primeiro pensador que tomara o homem na sua interioridade, e elemento primordial da reflexão filosófica, manifestando preocupação com os fatos da vida humana, definiu também finalidades quanto ao processo educativo do indivíduo:

"É na natureza do homem a parte do mundo que melhor conhecemos, que ele descobre a base firme para sua análise da realidade e a chave para a compreensão desta. Como Cícero diz, Sócrates desce do céu a filosofia e instala-a nas cidades e nas moradas dos homens. Como se vê agora, isto não representa só uma mudança de temas e de interesse, mas implica também um mais rigoroso conceito do saber" (JAEGER, 1986: 360).

A doutrina, socrática identificava a virtude com a moral, preconizando a necessidade de se definir com precisão esses conceitos a fim de tornar possível o diálogo sobre temas morais e políticos. O seu intelectualismo moral, ao contrário dos outros filósofos, "tomou sempre o saber produtivo (prático) técnico, como modelo para a teoria do saber moral" (CORDON, 1983).

Com seus postulados Sócrates chamou a atenção para a necessidade de novos referenciais definidores da relação do homem com o cosmos a partir da preocupação com o "homem interior". O modo com que concebia a natureza física do homem tinha relação com a sua experiência como físico (medicina). Posteriormente tal concepção iria influenciar os princípios teóricos de pensadores como Aristóteles e outros.

Assim, interagiu com o contexto de reestruturação do pensamento clássico grego. Foi precursor de um novo modelo de interpretação da relação do indivíduo com o universo (cosmos) através do caminho da razão, ou seja, da atitude pautada no pensamento racional (logos). Essa atitude decorreu de um novo conceito de natureza, de *physis*, de homem e de conhecimento (verdade), o que constituiu o fio condutor da reflexão acerca do homem como ser natural e livre, própria daquela época entre os gregos. De maneira coerente, soube compreender e interpretar a realidade grega, situando nela o homem como ser privilegiado, como assinala PESSANHA:

"O conhecimento que Sócrates identifica à aretê é a episteme (ciência), não a doxa (opinião). E essa episteme - que não pode ser ensinada - não constitui uma ciência sobre coisas ou informações voltadas para a obtenção de prestígio ou riquezas: é o conhecimento de si mesmo, a autoconsciência despertada e mantida em permanente vigília. Bom é, assim, o homem autoconstruído a partir de

seu próprio centro que age de acordo com as exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado” (PESSANHA, 1987:XXI).

Empenhado em traduzir em proposta para a formação do homem o que a realidade e o pensamento grego tinham em vista acerca do cidadão que desejavam formar, tomou como sua a tarefa de direcionar a filosofia para aquilo que julgava ser a solução dos conflitos postos pela ordem social vigente, adotando como solução, o autoconhecimento pelo homem, através dos princípios da razão.

Tendo como centro de suas preocupações as questões relacionadas ao saber prático, como método a dialética, como meio a linguagem direta (diálogo), formulou os pressupostos do "intelectualismo moral", doutrina que exerceu profundas influências no pensamento clássico grego. Com isso abriu novos horizontes para a compreensão e interpretação da relação do homem com o mundo, indicando novas bases para o seu processo educativo, tendo em vista as relações sociais na pólis democrática.

2. A Pedagogia de Platão na Formulação das Bases do Pensamento Pedagógico Grego.

A influência de Platão na estruturação das idéias pedagógicas do período clássico foi sem dúvida marcante. Com ele, estruturou-se uma concepção de homem e de conhecimento que serviu de base à formulação da

visão de educação do pensamento antigo, traduzindo-se em propostas pedagógicas.

Os princípios que sustentaram a formação do homem em Platão refletiram as dimensões antropológica e epistemológica resultantes das formulações deste pensador - quanto ao que deveria ser o processo de formação do homem através da educação - tendo em vista um determinado projeto de sociedade do qual vinha se ocupando em suas reflexões.

A teoria da educação que subjaz nos seus postulados define-se a partir da visão idealista que exerceu influências profundas no pensamento pedagógico clássico.

"Platão ensinou a diferenciar o mundo da Idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras, (...) e o 'mundo das sombras', empírico, imperfeito, inconstante de facto irreal, que é o terreno da vida humana; Platão distingue no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras - o corpo, o desejo, os sentidos, etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das idéias: o espírito na sua forma pensante. (...) no seu sistema pedagógico pôs em relevo o papel da educação como factor que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal. A educação do pensamento, de acordo com Platão, pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões; o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da Idéia só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas " (SUCHODOLSKY, 1978:18-9).

Evidencia-se, nesta forma de abordar a realidade, o papel atribuído por Platão à educação. Esta deveria formar o homem para participar da realidade ideal, portanto, por meio da negação da existência empírica. O espírito, mundo das idéias, seria o ideal perfeito a ser alcançado. O corpo,

empírico, imperfeito, situar-se-ia no mundo das sombras. A ênfase recaía, portanto, na educação espiritual e moral.

Nesse sentido, priorizava-se a educação moral, atribuindo ao indivíduo e à sociedade a capacidade de educarem-se nos princípios da virtude e da justiça, conforme ressalta DEBESSE (1974), ao analisar as três formas de Paidéia propostas por este pensador:

"1ª, o ensino politécnico e enciclopédico, dado por homens como Hípias de Élide; 2ª o ensino da linguagem, instrumento universal de comunicação, que permite o equipamento geral da inteligência capaz de formar o advogado ou homem político; 3ª, a formação do bom cidadão, capaz de fazer o bem na cidade,..." (p. 89).

Entretanto, a terceira forma de Paidéia é a que melhor caracteriza sua proposta pedagógica, traduzindo assim sua visão de homem e de conhecimento:

"...toma por ponto de partida a última forma de educação ou, antes, a indagação fundamental que ela propõe: pode a virtude ser ensinada? Essa pergunta pode ser formulada diversamente: é possível a educação - em seu sentido mais total, englobar tanto o desenvolvimento da pessoa como do saber?" (DEBESSE, 1974: 89)

Vê-se que este questionamento vai direcionar a constituição de uma concepção de educação, que defende a necessidade de fundar a moralidade (virtude e justiça) num saber que aponta a impossibilidade de uma educação moral segura, se esta última e a virtude não forem objetos do conhecimento racional, "ciência". A possibilidade da educação, neste caso, residiria na

determinação da vontade pelo conhecimento filosófico, ou seja, o papel da educação seria o desenvolvimento da moralidade.

Este referencial tem como pressuposto o princípio de que a formação do homem, a produção do saber e a capacidade da sociedade educar-se, só é possível pela via espiritual, ou seja, pela elevação do espírito ao mundo das idéias perfeitas.

Desse modo, o homem só atingiria o verdadeiro saber pelo afastamento de tudo que o ligasse ao mundo material, conforme traduz o diálogo "Fédon":

"Sim é possível que exista mesmo uma espécie de Trilha que nos conduz de modo reto quando o raciocínio nos acompanha na busca. E é este então o pensamento que nos guia: durante todo o tempo em que tivermos o corpo, e nossa alma estiver misturada com essa coisa má, jamais possuiremos completamente o objeto de nossos desejos! Ora, este objeto é, como dizíamos, a verdade" (PLATÃO, 1972:73).

Este é um princípio que considera, no processo de apreensão da realidade, o predomínio da atividade do espírito (idéias) e a não interferência da atividade sensível que só impede o encontro com a verdade:

"...por todo o tempo que perdurar nossa vida, estaremos mais próximos do saber, parece-me, quando nos afastamos o mais possível da sociedade e união com o corpo, salvo em situações de necessidades prementes, quando não estivermos mais contaminados por sua natureza, mas pelo contrário, nos acharmos puros de seu contato, e assim até o dia em que o próprio Deus houver desfeito esses traços. E quando dessa maneira atingirmos a pureza, pois que então teremos sido separados da demência do corpo, deveremos mui versossimilmente ficar unidos a seres parecidos conosco; e por nós mesmos conheceremos, sem mistura

alguma, tudo o que é. E nisso, provavelmente, é que há de consistir a verdade" (PLATÃO, 1972:74).

Evidencia-se, portanto, nesta visão, uma condição fundamental para que o homem chegue a verdade, indicando, assim, que esta só pode ser atingida quando a natureza material, sensível própria do indivíduo, for rejeitada. Concebida como má e imperfeita, esta deve ser moldada pela exigência do espírito. O corpo, por pertencer ao humano e ao sensível, não leva à verdade - esta deve ser buscada no domínio do inteligível - a alma é a fonte das idéias verdadeiras devendo, portanto, ser afastada do corpo que está imerso no mundo sensível, mundo das sombras.

Esse seria o caminho de realização da verdadeira essência no homem, possibilitando o encontro dele, com a realidade perfeita, condição para a integração na vida da pólis, espaço de relações políticas e moralização, no qual o homem seria a um só tempo indivíduo e cidadão.

A concepção de Platão define, assim, um papel fundamental para a educação. Esta deveria atuar no sentido de realizar a virtude no homem, afastando-o da existência empírica. Cabendo à alma definir sua vocação para o bem, a educação deveria ter a função de atualizar a alma, combatendo no homem os vícios, instintos e paixões que corrompem sua natureza.

CHARLOT assim caracteriza essa relação, no pensamento de Platão:

"O homem se define, ao mesmo tempo, por sua humanidade, inalienável, pela natureza humana tal qual é fundamentalmente, e, por outro lado, por seu afastamento da humanidade, pela corrupção de sua natureza. A natureza

humana é, a um só tempo, inalienável e corrompida. O homem é a alma marcada pelo pecado original e a alma remida; é a alma parente do inteligível e a alma vítima de seus desejos corporais; é o homem cuja liberdade é inalienável e o homem subjugado. E não se trata de duas naturezas justapostas do homem, mais ou menos estranhas uma à outra, mas de um desdobramento interno à natureza humana" (1974:63).

De acôrdo com essa visão, homem é um ser contraditório, daí a necessidade da educação atuar no seu desenvolvimento moral através de meios racionais corretos. O mundo inteligível (alma) deveria controlar todos os desejos do corpo afastando a possibilidade de corrupção da natureza humana pelo mundo sensível (matéria).

Com a doutrina das idéias (alma), Platão tentou resolver as contradições, os conflitos decorrentes da relação corpo e alma, entretanto, essa sua visão não pôs fim à dicotomia corpo e alma, mas reforçou-a, ainda mais.

Sua atitude diante da realidade social, econômica e política ateniense, determinou sua concepção de homem e o lugar deste na sociedade política. Com sua postura conservadora do antigo modelo aristocrático de sociedade, ele se manteve fiel às suas origens aristocráticas, não se mostrando completamente integrado àquela democracia da pólis grega. Seu pensamento pedagógico foi estruturado tendo como base a divisão social do trabalho e da sociedade -reproduzindo a mesma dicotomia corpo e alma -, eixo no qual construiu seu sistema filosófico, seu projeto de homem para a "Cidade Ideal".

Concebida como natural e necessária ao funcionamento da sociedade, sendo própria da origem desta, por isso mesmo inquestionável, a divisão de classe deveria ser preservada, conforme assinala PONCE:

*"...a sociedade também deve conseguir entre as três 'virtudes' que correspondem às classes em que se divide: a **sabedoria**, dos filósofos, a **força** dos guerreiros e a **prudência** dos trabalhadores. Segundo Platão, a justiça será conseguida desde que cada classe social realize sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam as suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros" (PONCE, 1979:66).*

Fica evidente que Platão preconizava, também, uma compreensão de sociedade que tem como fundamento a mesma dicotomia característica da sua compreensão do homem.

A sociedade grega a partir do século V a.C. , momento de rupturas com a ordem antiga e de instauração do modelo de democracia ateniense, constituiu-se em terreno fértil à efervescência de idéias que traduziram aquela realidade social e política. Interpretando o contexto desta realidade, formulando princípios para a Pedagogia que se esboçava, Platão definiu a concepção de educação que aquela ordem social produziu. Nesse contexto, foi gestada, portanto, uma Pedagogia que se caracterizou por reproduzir a ordem social vigente, projetando, para a dimensão metafísica, as contradições e conflitos gerados nas relações sociais concretas entre os homens: a classe dos aristocratas, que começava a substituir a atividade agrícola pelo comércio e indústria, e a classe dos produtores (trabalhadores) formada de escravos, artesãos e não escravos.

Cumprir explicitar as características dessa sociedade para a qual Platão elaborou seu projeto de homem, isto é, importa saber qual era a concepção de sociedade que dava significado a este projeto.

CHARLOT assim a define:

"Platão, num texto da República (II., 369 a), apresenta-nos 'o nascimento de uma sociedade política' (369a). 'Existe, a meu ver, nascimento de uma sociedade a partir do fato de que cada um de nós, em vez de bastar a si próprio, tem, ao contrário, necessidade de um grande número de pessoas'(369b). Para satisfazer suas múltiplas necessidades, os homens reúnem-se num mesmo lugar: tal é o 'princípio da fundação de um grupo social'(369b). Sendo diferentes as capacidades naturais de cada um, é vantajoso para todos que cada indivíduo se dedique apenas a uma só tarefa: 'existe, asseguradamente, em cada tipo de trabalho, aumento tanto do número de produtos, quanto de sua qualidade, e ainda da facilidade de execução, quando é um só homem que executa uma só tarefa, em conformidade com suas aptidões naturais, no momento desejado, concedendo-se o lazer de executar as outras'(370 c). Essa sociedade embrionária satisfaz as necessidades fundamentais; alimentar-se, morar, vestir-se, calçar-se. Além disso, ela produz os instrumentos de trabalho, organiza as trocas e utiliza assalariados para as tarefas penosas. Tal sociedade é a 'sociedade política verdadeira,' 'por assim dizer uma sociedade política no estado sadio'(372e). A justiça reside 'numa certa forma com que esses agentes mesmos se utilizam de suas mútuas relações'(372a)." (1979:43).

Caberia à educação, nesta ordem social, formar os tipos de indivíduos necessários à pólis. O equilíbrio (a justiça) desta sociedade dependeria da instauração da justiça na alma de cada indivíduo. O processo educativo deveria desenvolver a justiça e a virtude nos cidadãos, tornando-os guardiões do Estado, competentes para ordenar e obedecer, de acordo com a justiça.

Nessa perspectiva, sua Pedagogia postulava uma educação com papel de conservar as tradições e garantir o funcionamento da velha estrutura social e política aristocrática fundada na hierarquia de papéis e aptidões naturais, reservando para a classe dirigente as atividades consideradas nobres. A atividade intelectual era privilégio daqueles que exerciam o poder e a direção daquela sociedade.

Diante das contradições e conflitos de classe que dominavam a vida ateniense, a Pedagogia traduzia a opção pela defesa dos interesses das classes superiores, cabendo-lhe a função de preservar a "harmonia" social através do restabelecimento da "justiça" na alma dos indivíduos.

Diante disso sua proposta pedagógica tinha por finalidade formar o indivíduo político, isto é, indivíduo necessário à vida da pólis, e, sobretudo, instaurar-lhe a justiça na alma a fim de que ele realizasse a justiça na sociedade.

Entretanto, a educação era vista por Platão como problema de cultura individual desvinculada da problemática social. Dessa forma, como decorrência foi elaborada uma Pedagogia que reproduzia na educação as características da sociedade de classe, fundada na divisão do trabalho, desvinculando-se o processo educativo do contexto social e das contradições geradas nas relações sociais.

Essa teoria pedagógica traduziu, portanto, um ideal de homem orientado pela autonomia da razão, cuja existência era definida segundo sua função na sociedade, porque constituída na e para a pólis. Situados no plano do ideal e da metafísica, os conflitos inerentes à produção da vida entre os

homens deveriam transcender a realidade concreta para serem compreendidos no plano das idéias, do absoluto (CHARLOT, 1979).

Nesse sentido, a Pedagogia de Platão refletiu uma visão conservadora do *status-quo* da sociedade na qual a mesma foi gestada, preservando as antigas tradições. Talvez por isso, essa Pedagogia mais tarde foi chamada, "Pedagogia Tradicional," por se constituir a partir das raízes gregas clássicas. Pode-se considerar, portanto, que Platão foi precursor dos referenciais desta Pedagogia.

Dessa forma, a concepção que permeou o pensamento pedagógico de Platão deve ser compreendida pelo seu empenho em justificar a democracia da pólis grega, pelos caminhos da razão e da compreensão metafísica do homem na sua relação com o conhecimento, de modo a não permitir a vinculação do processo educativo à realidade social concreta de produção dos homens (LARA, 1989). Ela fundamentou, portanto, suas bases antropológicas e epistemológicas da educação na autonomia e no poder da razão, justificando, assim, as condições sociais, econômicas e políticas da democracia edificada sobre a dissimulação das desigualdades reais entre os homens.

3. A Concepção de Educação em Aristóteles: Redimensionamento de Postulados.

Contrariando Platão, que via no mundo sensível apenas o reflexo da "verdadeira realidade", mundo das idéias perfeitas, Aristóteles (348-322 a.C.)

desenvolveu sua "teoria Realista," afirmando a imutabilidade dos conceitos e dos movimentos das coisas, assim como a possibilidade destes serem explicados a partir destas mesmas coisas.

Considerado pelos gregos homem de inteligência exemplar, criou um vasto sistema filosófico que envolveu os mais diversos aspectos do saber. As ciências devem a ele suas origens, talvez por influência da arte médica, heranças de seu pai. Tendo dedicado sua vida à investigação "científica," marcando o seu sistema filosófico com uma visão biológica da realidade. Dedicando-se às investigações, produziu vasto material das diversas áreas do conhecimento: matemática, ciências naturais e outras.

As ciências ocuparam importante lugar no seu pensamento filosófico, contribuindo para a criação de nova forma de investigação, análise e apreensão da realidade, permitindo-lhe redefinir a Lógica e a Dialética em função de objetivos racionais, exercendo influências marcantes nas concepções acerca do homem e do conhecimento, de sua época e das épocas posteriores.

Com uma concepção filosófica deveras avançada para o contexto grego antigo, ele abriu horizontes até mesmo impensáveis do ponto de vista filosófico.

Definindo-se por uma atitude de investigação racional da realidade, torna-se o filósofo do período clássico que maior contribuição deu na definição, conceituação e sistematização dos princípios da matéria, da substância, da forma e do movimento.

Assim, ele explicou o ser: *"...a matéria e a forma, princípios indissociáveis. A forma é o princípio inteligível, a essência comum aos indivíduos de uma mesma espécie e pela qual todos são o que são. A matéria é pura passividade, contendo a forma em potência"* (ARANHA, 1990:54).

A filosofia de Aristóteles deu, portanto, uma direção à relação cognitiva, incorporando na compreensão da mesma novos elementos, extrapolando os sistemas de Sócrates e Platão de forma a avançar o processo de reflexão sobre a relação do homem com o conhecimento através de outras bases teóricas. Sua filosofia se enraíza nas ciências da natureza, herdando o método de observação e classificação próprio da investigação naturalista (PESSANHA, 1978:7).

Extrapolando as idéias de Platão sobre os objetos concretos como cópias imperfeitas do real (modelos incorpóreos e eternos), contrariando esta visão, ele considerava desnecessária esta duplicação, admitindo uma única realidade constituída por seres concretos e mutáveis, objeto do conhecimento empírico: *" Toda a teoria Aristotélica do conhecimento constitui, assim, uma explicação de como o sujeito pode partir de dados sensíveis que lhe mostram sempre o individual e o concreto, para chegar finalmente a formulações científicas"* (PESSANHA, 1987:17-8).

As formulações, segundo ele, seriam científicas na medida em que fossem universais, constituindo este universal numa atividade intelectual sob forma de conceito e por via da observação do concreto, devendo ser fundamentadas na estrutura dos objetos que o sujeito conhece a partir das

sensações. Entender essa lógica exigiria a investigação da estrutura íntima dos seres e a isso só a especulação metafísica daria a resposta.

A concepção de conhecimento em Aristóteles, fundamenta-se, desse modo, na teoria do ato-potência, ou seja, em determinada concepção de causalidade que define como causa tudo que contribui para a realidade de um ser. A dinâmica das causas é que possibilita o processo de conhecimento.

"As relações metafísicas matéria-forma, potência-ato comandam a explicação aristotélica do Homem. Assim o objetivo da investigação ética seria o de descobrir a causa verdadeira da existência humana. Num universo regido pela finalidade, aquela causa é vista, por Aristóteles, como procura do bem ou da felicidade, que a alma (intelecto) alcançaria apenas quando exercesse atividades que permitissem sua plena realização" (PESSANHA, 1987:21).

O que permitiria a plena realização da natureza humana seria, portanto, a atividade teórica, a mais nobre e própria do homem. Única via que possibilitaria ao homem se produzir como homem.

Nesse caso, tanto as concepções de Aristóteles como as de Platão explicam o homem e a produção do conhecimento pela mesma via: a via espiritual. O que diferencia o sistema de Aristóteles é que ele toma como ponto de partida no processo de conhecimento a realidade empírica. Entretanto, esta só é compreendida segundo ele, quando projetada para o plano da metafísica. Isso conduz, ainda que por outro caminho, à compreensão do homem através do "mundo das idéias", de Platão.

Apoiando seus postulados numa idéia metafísica de natureza humana corruptível, Aristóteles concebia o homem como ser em processo de

atualização de suas potencialidades, em constante devir, e por uma idéia de essência humana constituída de matéria, relacionada aos instintos naturais, e espírito (alma) responsável pela atividade intelectual. O homem era portanto constituído pela união natural, e essencial, espírito e matéria. A razão tinha a função de orientar, controlar e disciplinar os impulsos naturais e irracionais que corrompem a ALMA e impedem que a natureza do indivíduo (ser) se atualize (se humanize). Por isso, a razão caracterizava a essência, a natureza do homem, como atributo que o diferenciava dos demais seres do universo.

Desse conceito de homem depreendia-se uma concepção de conhecimento como um processo: *“O sujeito pode partir de dados sensíveis que lhe mostram sempre o individual e o concreto, chegar finalmente a formulações científicas, que são verdadeiramente científicas, na medida em que são necessárias e universais”* (PESANHA, 1978:19).

A relação do homem com o conhecimento se caracterizava, portanto, por um processo lógico racional, no qual as verdades científicas e universais seriam atingidas a partir do contato com a realidade sensível (empírica) e através da atividade do espírito, comandada pela razão.

Da mesma forma que o universo se moveria por uma lógica, uma hierarquia inalterável, onde cada ser ocuparia nesse movimento um lugar designado pela natureza, o homem também teria o seu lugar natural de acordo com sua condição social. O escravo, por exemplo, era essencialmente escravo, destituído da parte da alma (noética) capaz da produção da ciência e filosofia (PONCE, 1979). Por isso ele seria incapaz de desvendar o sentido e finalidade das coisas. Essa visão define uma concepção caracteristicamente

conservadora da divisão social, uma vez que pressupunha que nem todos os homens pudessem atualizar as potencialidades da alma. Somente aqueles que ocupassem posição de destaque na hierarquia social teriam condições de fazer “ciência”, produzir conhecimento.

Para Aristóteles, o processo educativo integraria uma visão geral do Estado, e a Cidade só poderia ser virtuosa se os cidadãos fossem formados na virtude. Assim era perseguido o ideal segundo o qual o homem nasce para a cidadania e o Estado existe para realizar o bem dos cidadãos (GILES, 1987). Sendo o fim do homem a felicidade dentro da coletividade, a educação deveria ser o caminho para a realização deste fim e o Estado teria o dever de proporcionar o bem do cidadão e do próprio Estado com a função de promover o bem e a virtude que levaria a felicidade ao cidadão e à coletividade.

O homem era concebido como animal dotado de racionalidade que definiria-o em sua natureza específica. Isso exigiria atividades pedagógicas específicas que o tornassem homem (educado) como a atividade do intelecto teórico na procura da verdade; e a excelência moral orientada pelo pensamento prático (ação).

Assim, o caminho que levaria o homem ao encontro da excelência moral e intelectual, de produção do homem, seria primordialmente a educação. Por isso seu fim deveria dirigir-se à realização do potencial específico do homem: o desenvolvimento racional.

Dessa forma, o processo educativo era concebido como meio de preparar o homem para o exercício do pensamento teórico a serviço da ação política (cidadania):

"O processo educativo fundamenta-se na idéia de que o conhecimento é o paradigma ou modelo intelectual do mundo fenomenal. As ciências normativas constituem a aplicação prática dos princípios aprendidos nas demais ciências. Estas incluem a Ética, a Política e a Retórica. Trata-se de um programa de estudos elaborado para formar, moldar as faculdades irracionais do homem, colocando-as sob o domínio daquela faculdade que é peculiar ao homem enquanto homem, a saber, a razão" (GILES, 1987:25).

Entretanto, a educação se daria em duas dimensões: pela instrução como formação da excelência teórica ou intelectual, exigindo tempo e experiência; e pelo hábito, como excelência moral, criado pela influência do processo educativo.

Conceituando a educação do homem como um bem moral, princípio da felicidade, o projeto aristotélico concebia-a como plenitude da realização do humano no homem. A apropriação desse bem, segundo ele, não se dava só pelo saber (intelectualismo), mas a partir de atos, formação de hábitos, experiência prática (LUZURIAGA, 1984), dimensões fundamentais desse processo.

Nessa direção, três coisas seriam necessárias para tornar o homem bom: a) natureza, b) hábito e c) razão - com predominância do elemento racional, esses três aspectos deveriam estar em harmonia: *"A Natureza nos é dada, mas pode ser modificada pelo hábito, e este deve ser dirigido pela razão. O processo educativo deve corresponder a estes momentos respectivamente; a educação física, a do caráter (moral) e a intelectual"* (LUZURIAGA, 1984:56-7).

Esses elementos definiram, portanto, as bases que deveriam orientar o processo de formação do homem e a produção/apropriação do conhecimento, ou seja, as bases antropológicas e epistemológicas do processo educativo.

À educação caberia o papel de **possibilitar ao homem alcançar a plenitude (felicidade) e a atualização das potencialidades**. A virtude, conquistada a partir das experiências do indivíduo no mundo objetivo dos fenômenos e dos princípios da razão, teria o papel de libertar o homem da ignorância, do conhecimento fundado em opiniões (doxa). A produção do homem somente teria significado se buscada através do verdadeiro conhecimento (episteme) e se possibilitasse o encontro com a felicidade que representava a realização máxima do homem; pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, morais e intelectuais, (ARANHA, 1990).

Aristóteles, em sua proposta pedagógica definiu finalidades, princípios e métodos para tornar possível o projeto de homem por ele idealizado, para a democracia ateniense.

Opondo-se ao método dialético de Platão, aperfeiçoou o método indutivo-dedutivo, como modo de raciocínio lógico, aplicando-o objetiva e subjetivamente à educação.

Sua proposta considera no processo educativo do homem os fatores "*disposições naturais (natura) para aprender (ars) e a prática ou hábito para afirmar o assimilado (exercitado)*" (LARROYO, 1974:82).

Sustentado por uma lógica psicológica, o conhecimento deveria, desse modo, realizar-se em três fases, conforme assinala LARROYO: *“percepção do objeto, memorização do percebido e aplicação dos conteúdos memorizados, relacionando-os entre si”* (1974:181).

A educação de caráter racional, valorizando como fim último a educação do espírito (intelectual), deveria iniciar-se na família, envolvendo o Estado, e ter continuidade no ginásio (liceu). Neste seriam ensinados bons hábitos e controle das emoções. O indivíduo deveria igualmente receber, além disso, a educação prática em cidadania conforme ressalta MONROE:

“...inclui dois tipos de atividades, a prática ou executiva e a teórica ou legislativa e judiciária. O cidadão, por intermédio das atividades práticas, chega às atividades de natureza teórica e dedica sua vida, cada vez mais, a objetivos puramente intelectuais. (...) E assim, gradativamente, a vida prática se transforma na vida ‘especulativa’, e os menores bens envolvem até o supremo bem - a vida intrinsecamente boa, ou a vida perfeita” (1977:69).

A sistematização do processo do conhecimento foi a contribuição dada por Aristóteles não só a educação, como ao desenvolvimento do conhecimento racional como um todo. Ultrapassando as concepções de Sócrates e de Platão, ele definiu bases empíricas para a compreensão do homem e da realidade por meio dos critérios da verdade racional.

As concepções de educação que permearam o período clássico antigo, produziram uma Pedagogia da qual foram intérpretes Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais orientaram as reflexões suscitadas pelos novos caminhos de busca de compreensão do homem e da sua relação com o mundo

produzindo, assim, uma antropologia e uma epistemologia ainda de caráter metafísico e idealista, pois buscavam afirmar no homem a individualidade sob o controle da razão.

Desta forma, a atividade crítica desses três pensadores traduziu uma concepção de educação que incorporou os novos valores que passaram a definir os rumos da sociedade grega. O processo de formação do homem passou, assim, a ser definido tendo em vista a sua capacidade para se auto-produzir e construir sua individualidade. Tal construção deveria, todavia, dar-se sob o controle da razão, à qual deveriam-se subordinar todos aqueles aspectos da vida que até então eram compreendidos pelos referenciais da visão mítica do mundo.

Essa nova valoração do homem foi determinante na definição do significado da educação, por se fundamentar numa concepção radicada na própria essência humana, constituindo-se na meta primordial da Pedagogia de Aristóteles. A educação deveria atuar no sentido de desenvolver no indivíduo a sua natureza "boa", afastando-o dos fatores de aprisionamento - instintos, preconceitos e paixões - que deveriam ser controlados de acordo com as exigências do espírito (intelecto).

Evidencia-se que esta Pedagogia ressaltava primordialmente a formação intelectual. Essa dimensão seria a via para conduzir o homem ao encontro de sua verdadeira essência - instaurando nele a justiça, bondade, liberdade -, qualidades necessárias ao exercício da cidadania. Dessa forma, os indivíduos seriam preparados para participarem da vida social da pólis.

Pode-se concluir, portanto, que entre outras implicações, a concepção de educação que permeou o pensamento pedagógico antigo traz em si um modo determinado de conceber a relação entre educação e realidade social e política, presentes nas propostas antropológicas e epistemológicas de todos os pensadores aqui tratados. Concebendo a sociedade como lugar moral de convivência entre os indivíduos nas suas essências, a Pedagogia Antiga expressou-se como moralização, traduzindo uma prática social que se afirmou, excluindo de seus propósitos todos os aspectos da realidade que não correspondessem aos valores humanos essenciais (CHARLOT, 1979).

A Pedagogia que as propostas destes pensadores revelaram traduziu, portanto, as determinações históricas nas quais ela foi produzida: o momento da história da sociedade grega em que a educação do cidadão e a sua integração na pólis passaram a constituir objeto de preocupação da reflexão filosófica e pedagógica.

CAPITULO II

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO MEDIEVAL

O pensamento pedagógico medieval foi marcado pela reorganização das bases teóricas que até então vinham sustentando as concepções de homem, a relação deste com o mundo e seu processo de formação. Se a Paidéia grega significou a exaltação dos valores humanos como o mais alto fim a ser alcançado por meio da atividade racional, exercendo grande influência na cultura do homem ocidental, a “paidéia medieval” encarregou-se de imprimir nessa mesma cultura o elemento religioso incorporando-o ao processo de produção do homem.

No presente capítulo a análise encaminha-se no sentido de mostrar como o significado cristão passou a fundamentar a compreensão da relação do homem com o saber e como isso expressando um contexto filosófico e pedagógico marcado por uma Pedagogia que buscou o sentido da formação para além da sua existência concreta - espaço de relações econômicas, políticas e sociais de objetivação das práticas sociais da sociedade concreta.

A cultura helenística, ainda que tenha resistido, não teve como impedir que a doutrina cristã se instaurasse e se tornasse o referencial definidor das concepções de educação, tendo no cristianismo a marca fundamental do pensamento educacional da Idade Média, constituindo-se este na tendência pedagógica orientadora de um novo projeto de homem e novo papel do conhecimento no processo educativo. A relação cognitiva passou a

ter como finalidade primordial a produção do homem de fé. A razão, foi progressivamente assumindo este papel; o indivíduo deveria pautar a sua existência na razão divina e não mais na razão humana. A verdade agora deveria ser buscada pela transcendência do mundo dos homens.

Todavia, a formação grega marcou profundamente a cultura e todos os aspectos da vida do homem no mundo ocidental produzindo a concepção de homem e de mundo a partir do encontro da cultura grega com o cristianismo. O pensamento pedagógico medieval se delineou no movimento histórico de busca de finalidades para a existência dos homens, incorporando novos valores, abandonando aqueles que, em certa medida, constituíam-se em ameaça à tendência que vinha se consolidando. Dessa forma, a Pedagogia Medieval foi elaborada no bojo do movimento de encontro de culturas que incorporaram-se à história da civilização ocidental, culturas cujas raízes encontram-se na antigüidade grega.

A dimensão religiosa cristã em seus diferentes momentos foi incorporada à dinâmica social e aos interesses políticos vigentes, constituindo-se assim no referencial filosófico e pedagógico orientador das práticas sociais, dentre elas, a educação. A doutrina cristã desempenhou, portanto, papel integrador no interior da estrutura de classe que sustentava a produção da sociedade medieval. Produziu-se, então, uma antropologia e uma epistemologia que orientaram a relação do homem com o mundo, definindo para a educação a função de formá-lo de acordo com os princípios da fé.

Desse modo, a razão humana que anteriormente foi concebida como único meio capaz de levar o homem ao encontro da verdade ficava relativizada, como assinala LARA:

“grande mentora cultural e, até mesmo, a única mentora, dada a precariedade da situação, criada pela derrocada do Império Romano, a Igreja foi responsável pelo horizonte cultural e pela racionalidade histórica da Idade Média. Claro que o domínio cultural da Igreja e a unidade que ele cria existiam em tensão dialética” (1984:25).

Assim, a Pedagogia expressou e difundiu uma visão de mundo carregada do significado cristão, traduzindo propostas pedagógicas de forte caráter disciplinador, dissimulando, desse modo, aqueles fatores de ordem econômica, política e social inerentes à forma de organização do sistema de produção da sociedade que poderiam ameaçar sua unidade e seu poder pedagógico.

Tendo-se em vista explicitar o significado atribuído à formação do homem e à produção e apropriação do conhecimento no pensamento pedagógico que marcou a Idade Média, tomar-se-ão como referência nesta análise as propostas pedagógicas de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, pensadores que se destacaram como expressão da visão de mundo que sustentou a Pedagogia que se constituiu e tomou corpo neste momento. A influência desses dois pensadores no âmbito educacional foi decisiva na construção do pensar e do agir da prática educativa edificada sob a orientação do cristianismo. Esta Pedagogia encarregou-se de sustentar o projeto de sociedade que refletisse o perfil de homem do projeto cristão.

1 - Santo Agostinho e a Concepção Pedagógica Cristã

A concepção pedagógica agostiniana definiu-se a partir da reinterpretação do neoplatonismo à luz do cristianismo, marcando a primeira fase do pensamento filosófico e pedagógico predominante no período clássico medieval.

Sob a orientação cristã patrística⁵ da qual mais tarde tornou-se representante, Agostinho (354-430) frequentou a escola de Alexandria e a Academia platônica, onde teve contato com as obras de Platão e com o neoplatonismo de Plotino (205-270). Esta visão, ao valorizar o espírito em detrimento do físico, contribuiu para o fortalecimento da doutrina ético-cristã que deu consistência à relação entre fé cristã e razão clássica.

Diante da situação de instabilidade espiritual e dos profundos conflitos religiosos, políticos e sociais decorrentes da invasão dos bárbaros e do começo da queda do Império Romano, século V, Agostinho lançou-se à tarefa de refletir tal realidade, propondo como solução para a mesma uma transformação no modo de pensá-la e de nela agir. Através da conciliação entre a cultura greco-romana de caráter intelectual pagã e a doutrina cristã como meio disciplinar de reorientação da vida, estabeleceu-se com Santo

⁵ A Patrística foi a doutrina que orientou a primeira fase do cristianismo com os primeiros “pais da Igreja” na tentativa de harmonizar as reações dos povos em contato com o cristianismo; a harmonização entre cultura greco-romana e os princípios da fé. A Patrística em seu primeiro momento caracterizou-se pelo dos “pais apostólicos” que exaltavam a fé e os costumes cristãos, assumindo posteriormente caráter apologético. Na sua última fase os padres catequistas deram-lhe a forma de doutrina eclesiástica. Nesse sentido, contribuiu para a institucionalização religiosa instaurada no IV século, alcançando sua fase áurea com Santo Agostinho que formulou a Teologia Dogmática, tornando-se dela o maior representante.

Agostinho, uma nova relação do homem com o mundo conforme assinala

SILVA:

*“...descobriu no cristianismo essa dimensão mística capaz de resignificar sua existência e a dos homens todos. Não renunciou à sua cultura profana, mas viu na verdade cristã um conhecimento de real valor para justificar o saber humano. Tentou assim conjugar a cultura da época ao cristianismo, mostrando sua possível relação e fazendo da fé um universo inteligível com o auxílio do conhecimento humano, que por sua vez seria iluminado pela fé: *Intellige ut credas, crede ut intelligas*” (1978:3)*

Com essa postura Agostinho exerceu profunda influência no processo de construção do tipo de homem, cujo referencial conduziu o pensamento pedagógico medieval até o século XIII. Assim, a cultura clássica passou a servir de meio para se compreender e orientar os conteúdos das fontes cristãs conforme enfatiza GILES:

“...podem-se utilizar os clássicos como instrumentos, como auxiliares para a compreensão da fé, reconhecendo, entanto, os limites da cultura clássica. Quanto à Retórica, é útil para reforçar a verdade, mas também pode ser usada para apoiar a falsidade. É fato incontestável que a verdade desarmada dificilmente vencerá a falsidade armada com a Retórica. Também a cultura clássica como a Retórica em especial devem ser utilizadas com senso crítico. A verdade cristã é suficiente por si só; não necessita de apoio de fontes outras. Porém, e apesar dos perigos, pretender ignorar a cultura clássica constitui um perigo ainda maior” (1987:61).

Dessa forma, o saber deveria atender às finalidades da formação cristã que era o objetivo de toda a educação. Esta teria, portanto, como tarefa, imprimir no processo educativo do homem o significado cristão.

Agostinho não postulava o divórcio entre a educação secular da cultura clássica antiga e a formação intelectual cristã. O saber clássico de acordo com sua doutrina, sobretudo nos seus aspectos metodológicos, deveria, ainda que com restrições quanto aos conteúdos morais e religiosos, contribuir com a formação do homem cristão, da qual deveriam se ocupar os educadores cristãos. A concepção cristã de educação estabeleceu estreita relação entre fé e razão, refletindo assim, sua visão de mundo, de homem e de conhecimento.

Preconizava-se, assim, que o homem seria um ser dirigido pela "luz da razão", no entanto, ele não teria autonomia para buscar compreender o mundo e a si mesmo por seus próprios referenciais, necessitava colocar-se como instrumento da vontade de Deus, onde se situava toda a verdade (conhecimento). Portanto a verdade deveria vir ao homem através de Deus.

Esses princípios constituíram-se em grande fonte de inspiração das idéias pedagógicas. Há neles uma concepção de educação, permeada de doutrinas filosóficas de modo que os princípios educativos e religiosos se confundem passando a apontar para o mesmo fim: a formação cristã.

As raízes antropológicas dessa tendência encontram-se no processo de interiorização, constituindo-se este no ponto de partida da busca da verdade. De acordo com CORDON (1983:100), na concepção Agostiniana o homem deveria buscar a verdade através da autotranscendência na qual deveria ser considerada a mutabilidade da natureza do homem, e a imutabilidade das idéias, isto é, estas deveriam ser consideradas superiores à natureza da alma, por isso superiores ao próprio homem. As idéias,

concebidas como imutáveis e como objeto de conhecimento não poderiam se fundamentar na alma humana, mas na mente divina.

A concepção de educação que se produziu a partir da incorporação da dimensão religiosa cristã reconceituou, desse modo, a existência dos homens, intervindo na sua vontade, isto é, condicionando seu destino à sua própria escolha. No entanto, diante da incerteza que se apresentava ao homem naquele momento, esta escolha era quase impossível, como assinala

SILVA:

“... a cidade dos homens estava corrompida pelo pecado e sob o domínio das forças do mal. No entanto, a criação e o homem continuam ser obra de Deus, e este quer salvá-los pela implantação de uma nova cidade, a Cidade de Deus. É nesse sentido que se endereça todo o esforço apostólico e pedagógico de Agostinho: reconstruir um homem alicerçado na graça divina, fortalecido e impregnado da substância divina, e que só assim atinge seu significado” (1978:3).

Assim sendo, deveria ser suprimido tudo que na educação do homem estivesse ligado às suas atividades terrenas consideradas secundárias e pecaminosas.

O novo significado atribuído à existência teve também implicações quanto à concepção de saber. Se na visão dos gregos a produção do conhecimento era obra da capacidade do homem em utilizar a razão, agora isso seria um atributo que só a Deus pertenceria:

“Tomando como ponto de partida a teoria das idéias de Platão, Santo Agostinho preconizou em sua doutrina da iluminação, seu modo de conceber as idéias. Elas seriam “formas arquetípicas ou essências permanentes e imutáveis das coisas, que não foram formadas, mas, existindo eternamente e de maneira imutável, se encontram contidas na inteligência divina” (CORDON, 1983:101).

As idéias não seriam, segundo essa visão, atributo do indivíduo, conforme pensavam os gregos. Elas pertenceriam ao Ser Supremo, Deus, e só este teria poder para torná-las manifestas na mente humana através da iluminação. A apreensão da realidade seria, portanto, determinada e condicionada, ou seja, o Bem iluminaria as idéias tornando-as inteligíveis, e a função iluminadora pertenceria a Deus, à mente ou ao verbo (palavra) divino.

A atividade racional estaria, portanto, sujeita a uma vontade externa, às possibilidades do homem. O papel desta vontade seria o de intermediar a relação do homem com o saber, conforme ressalta NUNES:

“o homem é dotado de razão, poder espiritual que se distingue conforme os objetos do conhecimento. Assim, a razão é inferior, enquanto conhece o mundo sensível e corporal, e é superior, desde que se volte para o conhecimento do que é inteligível e eterno. Da razão inferior procede a ciência, e da superior, a sabedoria. Acontece que o ser divino e as coisas eternas excedem a capacidade intelectual do homem, o âmbito da razão superior. Daí o recurso de Agostinho à metáfora da iluminação, que caracteriza a intervenção divina quanto à razão” (1978:219).

Desse modo, evidencia-se que Agostinho empreendeu uma tentativa de superação da doutrina da preexistência da alma (Platão), pela doutrina da iluminação, de orientação neoplatônica. Quando compara Deus ao sol, afirma ocorrer o mesmo com as verdades inteligíveis, que só podem ser entendidas se iluminadas pelo sol que é Deus.

Embora sua concepção cristã tenha servido de modelo para a educação medieval, Agostinho dirigiu seus princípios pedagógicos menos para a educação escolar do que para a formação intelectual cristã. Todavia, sua

doutrina encerrava importantes elementos teórico-metodológicos que poderiam ser transpostos para o ensino, como o fora:

“...não rompeu propriamente com a tradição antiga. Ele próprio ainda é um homem da antigüidade. O que fez em matéria de cultura e pensamento cristão foi elaborar com mais apuro e sistematizar com empenho as concepções culturais e educacionais dos Santos Padres, legando dessa forma um verdadeiro patrimônio intelectual, um autêntico ideário pedagógico, à nova idade que se abriria, a saber, a Idade Média. Por outro lado tudo indica que não passou pela mente de Santo Agostinho a pretensão de traçar programas de ensino para os diferentes níveis de escolarização” (NUNES, 1978:205).

Tendo desenvolvido, na obra **De Magistro**, sua visão da relação cognitiva no homem, Santo Agostinho formulou de modo claro e definitivo, sua concepção de aprendizagem, conforme afirma NUNES:

“ensina sem reбуços que o homem só aprende quando é iluminado interiormente pelo mestre que é Cristo, a luz interior da verdade que ensina e esclarece o homem interior. Assim, o ouvinte ou aluno conhece a verdade não por meio das palavras exteriores dos professores e dos pregadores, mas através da contemplação exercida pelo olho secreto e simples da mente, ao apreender as próprias coisas na sua verdade essencial que Deus lhe desvela. As palavras só servem de advertência e estímulo, pois Cristo é o único Mestre da Verdade” (1978:220).

A apreensão dos objetos tanto interiores quanto exteriores se daria no interior do homem, por isso este só apreenderia a verdade (LOGOS) quando iluminado por Deus.

De acordo com ROSA, para Agostinho, as palavras, embora imprescindíveis, representavam apenas sinais utilizados pelo Mestre interior. A

produção e apropriação do saber seria, segundo ele, uma experiência pessoal na qual Cristo seria a verdade que ensina:

“...só se chega à posse da verdade através de uma experiência pessoal. Só se aprende quando se reconhece interiormente a verdade; esta não pode vir do exterior: habita dentro de cada um. É Deus que confere à mente a possibilidade de reconhecer uma proposição como verdadeira” (1982:102).

Todavia, a concepção agostiniana não exclui do processo educativo o mestre exterior, ainda que lhe atribua papel limitado, conforme assinala RICCI:

“o mestre exterior permanece um guia, uma com-causa, que predispõe ao conhecer, ao saber. (...) O mestre externo poderá apenas, através de sinais (palavras, gestos, explicações etc.) estimular dar ocasião para que a verdade interior do discípulo reconheça ou negue a verdade das cousas significadas, mas não poderá determinar a passagem do estado de ignorância ao de conhecimento o que significaria elevá-lo ao grau de causa eficiente do conhecimento e portanto torná-lo fonte de verdade” (1956:343).

A ação do mestre e das outras fontes de verdade teriam papel limitado uma vez que estariam radicados no mundo das coisas, mundo dos homens. Esta ação estaria sempre sujeita àquele que teria o poder de fazer o conhecimento manifestar-se: o mestre divino. O mestre externo ainda que se encontrasse num nível intelectual superior ao do discípulo, dependeria do processo de iluminação divina.

A cristianização das teorias e práticas pedagógicas desenvolvidas por Agostinho contribuíram de forma eficaz na produção dos comportamentos que o momento medieval estava a exigir, pois para a difusão e implantação do

cristianismo era necessário que se tomassem os aspectos mais frágeis da vida do homem, aqueles para os quais o seu mundo, “os mundos dos homens” não apontava perspectivas. Sua Pedagogia expressou, assim, as condições históricas nas quais a formação do homem pelo processo educativo fundamentou-se em bases antropológicas e epistemológicas marcadas pela doutrina religiosa cristã, traduzindo um projeto comprometido com a busca da verdade suprema.

Com a síntese entre saberes da filosofia grega de bases platônicas e da doutrina cristã, Agostinho, procedeu também a superação da paidéia centrada na formação do homem como indivíduo, autônomo, por uma “paidéia cristã.” NUNES refere-se a esta síntese:

“...suma do saber humano e divino em que os conhecimentos filosóficos cooperam para a ordenação e o aprofundamento das verdades religiosas, em que a pregação das verdades da fé pode receber o auxílio das letras e das ciências, tal como Santo Agostinho concebeu o serviço das artes liberais à teologia procederam a constituição da Paidéia Christi, contribuíram para a formação da pedagogia cristã enquanto síntese filosófico-religiosa do cristianismo com a cultura antiga” (1978:235).

A proposta pedagógica de Agostinho condicionava a capacidade intelectual do indivíduo ao poder e vontade divinos, relativizando o saber dos homens concretos, situando o processo educativo entre a verdade (conhecimento) e a fé. Essa concepção de homem e de conhecimento atribuía exclusivamente a Deus o dom de fazer a mediação entre a verdade e o homem.

Pode-se considerar que a doutrina filosófica e pedagógica de Agostinho representou o primeiro momento da resposta cristã às expectativas existenciais, sociais e políticas emergentes no contexto medieval. Traduzida em proposta pedagógica, ela contribuiu para imprimir na educação (formação) do homem o significado religioso cristão.

2. Concepção de Educação de Tomás de Aquino

No sentido de proceder à conciliação entre a doutrina cristã e a filosofia, Agostinho optou pelo referencial neoplatônico de Plotino, idéias que lhe permitiram elaborar a doutrina que segundo ele promoveria o equilíbrio social e existencial e a harmonia na relação entre fé e razão. Os saberes filosófico e teológico perderam, em certa medida, suas especificidades e numa fusão de seus elementos fundamentais a fé foi ressaltada em detrimento da razão. Esta proposta pedagógica, por outro lado, não impediu que as contradições mostrassem os conflitos e o momento apontasse ao homem outras possibilidades, outros referenciais para a produção de sua existência.

A partir do século X, teve início a penetração do aristotelismo na Europa, sobretudo Itália e Espanha, tornando-se conhecido pelos cristãos através de traduções árabes. Isso possibilitou as reflexões acerca do cristianismo fora do âmbito agostiniano, tarefa empreendida por pensadores como Abelardo (1079-1142) e Alberto Magno (1206-1280), entre outros. Precedendo Tomás de Aquino, encarregaram-se de interpretar e divulgar a obra de Aristóteles, retomando a filosofia clássica como referência para análise da doutrina cristã, reelaboraram o pensamento cristão a partir do

aristotelismo. Este quadro culmina no movimento da filosofia escolástica que propõe a integração do pensamento religioso cristão à lógica aristotélica submetendo as doutrinas da Igreja a uma sistematização “*com todos os requintes das múltiplas formalidades que a lógica permitia. Distanciava-se da Patrística, bem mais aderente à materialidade dos textos bíblicos*” (LARA, 1994:110). Afirmando-se como saber específico frente à teologia, a filosofia começou a fazer-se necessária:

“cabia à razão inquirir o que havia para além dessa contradição assim como cabia à razão divina problemas que foram chamados pelos medievais preâmbulos da fé, isto é, verdades a respeito de Deus e do ser humano que tornasse possível a compreensão de um Deus revelante e de um ser humano racional e livre interpelado por Deus e capaz de dar-lhe assentimento ou repulsa” (LARA, 1994:111).

Tomás de Aquino (1225-1274) num outro momento histórico, século XIII, valendo-se da concepção filosófica aristotélica e do método da escolástica, realizou nova síntese entre razão e fé em resposta às novas questões sociais e políticas que voltaram a ameaçar o equilíbrio social e existencial, instaurado com a consolidação da proposta cristã. De acordo com ABBAGNANO:

“através da explicação tomista, o aristotelismo torna-se flexível e dócil a todas as exigências da explicação dogmática (...) Tomás encontra na própria lógica do seu aristotelismo a maneira de situar os resultados fundamentais da tradição escolástica num sistema harmonioso e completo no seu conjunto, preciso e claro nos seus detalhes (...) Aristóteles aparece a S. Tomás como termo final da investigação filosófica. Ele foi até onde a razão humana pode ir” (1985:20-1).

A escolástica, sobretudo como método de sistematização coerente e racional do conhecimento humano, permitiu a Aquino estabelecer a harmonia entre a experiência dos sentidos (Aristóteles) e as exigências da fé, garantindo a especificidade do saber filosófico (ciência) frente ao teológico. Naquele momento era fundamental e necessário revigorar a vida religiosa, sistematizando seus princípios a partir de um sistema lógico.

A síntese Tomista redefiniu, assim, o significado antropológico e epistemológico do processo de formação do homem, incorporando nele o elemento religioso permeado dos princípios escolásticos, conforme assinala

GILES:

“...a base de seu esforço será a aceitação da realidade do mundo sensível como tal (...) não pode haver contradição entre os dados, ou seja, as verdades provenientes da experiência dos sentidos, a experiência do intelecto e a fé, pois a fonte de todas é a mesma, o próprio Deus” (1987:91).

Dessa forma, à educação foi confiada a tarefa de fundamentar a formação do homem no conhecimento de caráter lógico, conforme sublinha

LARROYO:

*“...levou a um virtuosismo o método dialético e didático da escolástica. (...) em seu escrito de caráter pedagógico **De Magistro**, assinalou as qualidades do mestre cristão e a base psicológica do processo de ensino, insistindo na participação que o educando havia de ter em sua formação física e espiritual” (1970:297).*

A educação que predominava até então encontrava-se esvaziada de sentido diante das novas perspectivas. A síntese agostiniana estabelecida pela fusão dos conteúdos da fé e da razão não mais respondia às questões

que emergiam. Entretanto, a síntese Tomista da Filosofia e Teologia, nas suas especificidades e como objeto de preocupação intelectual voltada para a realidade natural, não foi assimilada sem resistência das instituições eclesiásticas, havendo mesmo fortes reações contrárias. Esta resistência não obstou que a sociedade caminhasse em direção a um projeto humano que respondesse aos interesses da ordem social que mais tarde se desenvolveria: a sociedade burguesa.

A síntese Tomista redefiniu o processo de formação do homem e a produção do saber, incorporando o elemento religioso permeado dos princípios escolásticos, conforme assinala GILES:

“...a base de seu esforço será a aceitação da realidade do mundo sensível como tal (...) não pode haver contradição entre os dados, ou seja, as verdades provenientes da experiência dos sentidos, a experiência do intelecto e a fé, pois a fonte de todas é a mesma, o próprio Deus” (1987:91).

A influência aristotélica possibilitou a Tomás de Aquino extrapolar a perspectiva agostiniana centrada na relação mestre e aluno. Em direção a outras bases antropológicas e epistemológicas sua preocupação dirige-se à *“questão da possibilidade do ensino e da educabilidade do homem. Daí a questão: como se dá realmente o conhecimento da ciência?”* (SILVA, 1978:2). Guardados os devidos limites entre os elementos racionais e religiosos integrados aos princípios dogmáticos da escolástica, estabeleceu-se a Pedagogia tomista que passaria a ter implicações fundamentais na forma de conceber e praticar a educação.

Cumprir saber, no entanto, qual foi nesse sistema de doutrina, a perspectiva apontada à questão da compreensão do homem e apropriação/produção do conhecimento pela educação.

Para SILVA:

“a síntese Tomista abre ao homem um novo lugar para sua significação. Adquire o homem a autonomia que Agostinho lhe negara; - tem condições de ser realmente a causa de sua ciência e a luz do seu intelecto lhe é dada como luz natural e própria, em condições de elaborar a matéria cognitiva com formas intelectivas. Ainda mais, há no homem uma abertura para a ação do outro que interfere realmente na causalidade interna” (1979:3).

A educação do homem, dessa forma, ainda que vinculada à vontade e verdade maior, Deus, abre-se à possibilidade da ação do homem sobre o outro por meio da razão: “... tal presença do outro na intimidade de si, no contato com o **“verum”**, como propriedade do ser, poderia abrir caminhos mais audaciosos de integração do outro na própria constituição do ser, da verdade metafísica como **adequatio rei ad intellectum**” (SILVA, 1978:3). Isso, entretanto, não era suficiente, uma vez que a produção do saber no homem implicava na recorrência à concepção aristotélica do **ato e potência** e à perspectiva **essencialista** da **causalidade**.

A partir do intelecto que conhece o **ser do real** vinculado aos sentidos através do corpo, ou seja, pela união substancial corpo e alma, seriam elaborados os conceitos partindo-se, portanto, dos dados da realidade sensível. Desse modo, o conhecimento seria produzido pelo intelecto humano quando ocorresse a passagem das representações (sensíveis)

individualizadas à universalidade dos conceitos, processo de abstração. Este processo é sintetizado por CORDON:

“...a) distingue-se no entendimento uma dupla capacidade, uma dupla atividade: por um lado, o entendimento possui a capacidade abstrativa, ou seja, a capacidade de universalizar, de converter em universais as representações sensíveis particulares; por outro, possui a capacidade de conhecer universalmente (...) Aquino denomina estas capacidades, respectivamente, de entendimento agente e entendimento possível, b) as percepções sensíveis - que constituem, obviamente, o ponto de partida de todo o processo - deixam na imaginação ou memória uma imagem ou representação particular (...) a capacidade abstrativa ou entendimento agente actua sobre estas imagens ou fantasmas, despojando-os dos seus elementos individuais e tornando, desta forma, possível o exercício da segunda capacidade de entendimento (o entendimento possível): o conhecimento, mediante a formação de conceitos universais (...), c) aquilo que o entendimento conhece primária e diretamente é o de forma indireta e secundária conhece o entendimento os seres na sua individualidade, ao desviar, por assim dizer, o seu olhar para as imagens particulares” (1983:130).

A proposta pedagógica tomista implicava, portanto, numa prática educativa cujo significado residia na **causalidade essencial** e na transcendência absoluta (metafísica) onde se realizaria a relação cognitiva humana. Conhecer, nesse sentido, seria extrair do particular o universal (princípios fundamentais), isto é, abstrair a forma da matéria individual. Entretanto, o conhecimento das formas das coisas só seria possível se estas estivessem unidas aos corpos, conforme assinala ABBAGNANO:

“ o princípio geral do conhecimento é cognoscentum est in cognoscente per modum cognoscentis(o objeto conhecido está no sujeito cognoscente em conformidade com a natureza do sujeito cognoscente) (...) o intelecto humano ocupa uma posição intermediária entre os sentidos corpóreos, que conhece a forma unida à matéria das coisas particulares, e os intelectos angélicos, que conhecem a forma separada da matéria” (1983:28).

Assim concebido, o processo de conhecimento seria possível pela transcendência, pelo afastamento do mundo concreto, da realidade de vida dos homens. Nessa perspectiva antropológica e epistemológica Tomás de Aquino se propôs romper com a doutrina de Agostinho. Todavia, ainda que tenha tentado integrar o homem no seu processo de produção, o referencial por ele adotado não lhe permitiu situá-lo como sujeito da produção do conhecimento. Verifica-se que apesar de seu propósito em romper com a limitação imposta pela doutrina agostiniana, sua proposta manteve-se presa aos princípios religiosos que situavam a compreensão do homem fora de sua realidade concreta, transferindo sua formação ao plano metafísico-religioso.

Desenraizado de sua condição no espaço e no tempo, marcado pelo dualismo corpo e alma, o homem deveria estabelecer uma relação com a ciência também abstrata e limitada, conforme sublinha SILVA:

“...colocando na forma (alma) toda a fonte de perfeição, enquanto ela é ato, e dando-lhe uma capacidade de subsistência independente, enquanto é imortal; e do outro lado, fazendo do corpo a matéria limitadora de perfeição. Daí se segue que a aquisição da ciência é função direta do intelecto, como faculdade da alma, no qual reside a luz da evidência e onde se encontra, por infusão divina, os princípios originários da ciência”(1978:3).

Pela explicação da teoria do ato e potência tem-se que a educação enquanto intervenção externa deve possibilitar que aquilo que se encontra em potência no indivíduo (os germes do conhecimento), manifeste-se em ato. Existe nessa concepção a idéia de homem como ser incompleto e imperfeito.

Neste caso, a ciência preexiste nele, podendo manifestar-se em ato(perfeição), conforme preconizou o **De Magistro**:

“preexistem em nós certos germes das sciências, a saber, as primeiras concepções intelectuais, imediatamente conhecidas à luz do intellecto agente, por meio de formas abstratas do mundo sensível; quer sejam complexas, como os axiomas, quer sejam incomplexas(simples) como a noção de ser, de um, e outros conceitos semelhantes, imediatamente apreendidos pelo intellecto. Destes princípios universais procedem todos os demais princípios, como de razões(noções) seminais” (AQUINO, s.d., p.66).

Esses grandes princípios gerais assim considerados teriam , neste modo de entender, sido infundidos no intellecto humano por obra divina, e aí residiria a importância da instrução do sujeito humano para passá-los à condição de conhecimento efetivo (em ato), “ *...quando, pois, desses conhecimentos universais é levada a mente humana a conhecer, em acto, objetos particulares que antes conhecia em potência e como que implícitos no universal, então diz-se que alguém adquire a ciência” (op. cit. p.66).*

Esse seria, portanto, o espaço para a intervenção de outro homem, como agente externo instrumental para a aquisição do conhecimento em ato. Daí considerar-se que a educação deveria assegurar, através do ensino, que o contato do indivíduo (aprendiz) com os princípios gerais (universais) fosse feito tanto através da sua própria razão (invenção), quanto pelo auxílio externo (disciplina):

“...o docente leva a outrem a saber o desconhecido, exatamente como alguém é levado por si mesmo a descobrir o que ignora. Ora, o processo da razão, na descoberta do desconhecido, consiste em aplicar os princípios gerais, imediatamente conhecidos, a certas

conclusões particulares e destas a outras” (AQUINO, s.d. p.68).

Nessas condições o mestre com sua razão natural poderia influir na razão do discípulo causando instrumentalmente neste a ciência. Considerava-se, desse modo, que o homem, por sua natureza, só poderia ser causa auxiliar do saber, “...a luz da razão, pela qual conhecemos tais princípios, é-nos infundida por Deus, como semelhança da verdade incriada, que em nós se reflete. Donde, a não ser em virtude daquela luz, é certo que só Deus ensina interior e principalmente” (AQUINO, s.d. p.70). Tem-se que o homem nessa perspectiva é constituído por uma natureza física imperfeita e corrompida (matéria), e uma alma perfeita na qual deve realizar sua essência verdadeira. A educação seria, assim, o instrumento capaz de fazer manifestar a natureza essencial (perfeita) que existe na natureza imperfeita do homem.

A delimitação do espaço de participação da razão humana na produção do conhecimento implicava também na impossibilidade de o homem ser o único sujeito de sua própria produção, na medida em que deveria educar-se na dependência da ordem geral do universo, conforme sublinha

SILVA:

*“o homem não é ato puro e por isso não pode ter em si a razão suficiente de sua ação, já que **agere sequitur esse e unusquisque agit prout est in actu**. Disso segue que todo o agir humano depende do agir divino como ato puro. Vê-se que a autonomia humana não poderá jamais ser vista como uma independência do **Ens a se**: o que, no entanto, não diminuiria o homem, mas apenas o situaria na ordem do universo” (1978:3).*

Sem poder sobre sua razão e vontade, submisso à vontade de Deus, o homem na tendência tomista teve sua educação ainda marcada por uma visão que a situava na interdependência entre razão e fé. Isto serviu de fator de divulgação e difusão das normas de conduta que deveriam orientar a sua relação com o mundo, na medida em que o pensamento filosófico e pedagógico predominante assumiu um caráter disciplinar e dogmático.

O projeto de homem edificado com base nos valores cristãos, seja o agostiniano radicado na dimensão da fé, seja o tomista que visou à síntese entre razão e fé, utilizou-se da educação como instrumento de viabilização da sociedade de classes controlada pelo poder da Igreja cristã e dos senhores feudais. O século XIII, auge do sistema feudal, foi marcado, desse modo, também pelos conflitos sociais e políticos entre a ordem religiosa e ordem social. Essa dinâmica, de certa forma, estimulou as atividades intelectuais sobretudo da Igreja. A educação neste caso foi colocada a serviço dos interesses políticos, sociais e econômicos do projeto conservador da hegemonia religiosa.

Desse modo, delineou-se a perspectiva antropológica e epistemológica cristã medieval na compreensão do processo de formação do homem, limitando, em parte, sua autonomia nesse processo.

“O pecado para o cristianismo, não é a ignorância, mas a conseqüência da liberdade do homem e da corrupção original da natureza humana (...) perante esta forma de encarar o problema, somos levados a pensar que a liberdade fica realmente anulada, se o homem não pode agir bem sem a graça, nem agir mal com ela (...) procuram manter um certo equilíbrio, afirmando conjuntamente a existência da liberdade, o estado corrompido da natureza humana e a necessidade da graça” (CORDON, 1983:31).

Todavia, o movimento histórico já evidenciava contradições, indicando que os paradigmas do cristianismo encontravam-se esgotados de sentido diante das expectativas sociais que se manifestavam, apontando para a transformação da vida social, econômica e política. A estrutura produtiva gestava as bases nas quais iria se pautar a produção da existência e as práticas sociais dos homens. Neste contexto, os valores tradicionais que sustentavam a prática educativa começaram a perder o significado.

Pode-se considerar, portanto, que a Pedagogia cristã, tanto aquela de base neoplatônica elaborada por Agostinho, como a de Tomás de Aquino de orientação aristotélica, foi uma manifestação histórica que pela síntese entre a doutrina religiosa da Igreja e a realidade concreta, deu sentido às bases antropológicas e epistemológicas da formação do homem. A fase agostiniana, refletindo a radicalização do domínio da fé frente à razão, manifestou uma forma de conceber e praticar a educação como cristianização. Já a síntese tomista ao propor valorizar a razão pela transformação do empírico em idéias, traduziu uma educação mais racionalmente sistematizada, ainda que a fé tivesse a última palavra. Apesar do esforço desses dois pensadores, a Pedagogia medieval que os mesmos elaboraram caracterizou-se mais como doutrina da Igreja cristã que implicou numa proposta pedagógica centrada nos valores religiosos tradicionais resistindo a outras modalidades de vida já em evidência. Portanto, o projeto antropológico do mundo medieval já se encontrava esgotado, em parte, não respondendo às necessidades históricas, pois movimento da sociedade indicava novas bases para a produção da existência dos homens, colocando também outras exigências à educação e às bases fundamentais da Pedagogia.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA MODERNA E A RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE HOMEM

A Pedagogia Contemporânea tem sido marcada por diversos fatores que têm determinado os rumos de seu significado histórico. Uma incursão nas manifestações das concepções de educação de períodos anteriores, evidencia que a Pedagogia ao longo de sua trajetória já experimentou algo semelhante ao que vem ocorrendo hoje: a crise dos paradigmas.

Marcondes, focalizando a relação entre modernidade e produção do conhecimento científico, situa nela a Pedagogia moderna, mostrando como os elementos deste contexto foram incorporados às suas manifestações:

“Um dos grandes problemas do início da Modernidade é, assim, o de estabelecer os fundamentos da nova Ciência, de justificá-la como o verdadeiro modelo explicativo do real, em oposição ao anterior, descartado como falso e errôneo. Trata-se, portanto de mostrar que, apesar de as teorias científicas da Antigüidade terem sido refutadas, é possível formular teorias científicas verdadeiras que efetivamente constituam um conhecimento do real, que revelem suas leis, que expliquem seu funcionamento. É preciso evitar que venha a ocorrer com as novas teorias científicas o mesmo que ocorreu com as teorias clássicas, ou seja, que a nova Ciência possa vir a ser igualmente refutada no futuro” (MARCONDES, 1995:18).

A formação da modernidade foi marcada pelas tendências racionalistas e empiristas de Descartes (1596-1650) e de Francis Bacon (1561-1626) na busca de compreensão do homem e sua relação com o

conhecimento, orientada por outros fundamentos: “É, portanto, no próprio **indivíduo**, em sua **natureza** sensível e racional, que estes pensadores vão buscar os fundamentos para as novas teorias científicas...” (Cf. MARCONDES, 1995:19).

A Pedagogia Moderna estruturou-se portanto, no bojo do movimento de luta pela superação da visão de mundo medieval e pela ruptura com a unidade da concepção sobrenatural e metafísica que caracterizava o pensamento clássico. No momento de elaboração das idéias que deram identidade ao chamado pensamento moderno a compreensão da existência e a relação do homem com o mundo encontravam-se desestruturadas; as contradições emergentes do contexto histórico ganhavam força, conduzindo deste modo, um movimento de busca de revalorização do homem no seu processo de formação. O movimento humanista renascentista havia esgotado a hegemonia da dimensão teocêntrica e metafísica, anunciando formas interpretativas que tivessem como referência o próprio homem. Isso refletiu diretamente na forma de conceber e praticar a educação, determinando também a redefinição da Pedagogia que até então predominava.

A modernidade, na sua primeira etapa, foi, em certa medida, marcada por um retorno às origens clássicas e busca de resignificação do homem a partir destas origens. A compreensão do indivíduo retoma a questão da razão ressaltando nele as dimensões de sua natureza, liberdade, e atividade:

“ A modernidade se define assim como a produtora do ‘indivíduo’ ou do ‘sujeito’ enquanto categoria e valor primeiro, irrecusável. Trata-se de libertá-lo da opressão social e de propiciar a ele condições ótimas de realização. Esse indivíduo é o **indivíduo humano**, dotado pois de

racionalidade e de capacidade de opção: liberdade" (LARA, 1996:165-6).

No âmbito das relações de produção da vida, vivia-se um período de preparação das grandes mudanças que tomariam impulso e se consolidariam no século XVIII, momento este que implicou em profundas alterações na forma de conceber o homem e sua relação com o conhecimento. A modernidade construiu sua identidade tendo como alicerce, sobretudo a revolução científica e as determinações de outros fatores econômicos, políticos e culturais; *"o desenvolvimento da ciência acabou por arruinar os sistemas filosóficos medievais, fornecendo uma nova imagem (heliocêntrica, mecanicista) do universo. A crítica à física aristotélica começara já implacavelmente no século XV"* (CORDON, 1983:7). Assim, na base do pensamento moderno outros fatores como a reforma religiosa, a emergência da estrutura econômica, social e política capitalista burguesa, juntamente com o surgimento da ciência, criaram as condições que possibilitaram o rompimento com a unidade do poder da igreja e da estrutura feudal.

O processo de ruptura com a perspectiva de causalidade de raiz aristotélico-tomista e suas implicações antropológicas e epistemológicas, foi decisivo, neste momento, abrindo a possibilidade de integrar outros referenciais à interpretação da realidade, permitindo, assim, o entendimento desta, não mais por causas externas e transcendentais, mas através de causas coexistentes, isto é, pelo seu próprio movimento interno. A razão natural (racionalidade científica) substituiria desse modo, o poder da razão divina, determinando uma outra relação do homem com a natureza, isto é, com os meios de produção da existência implicando, assim, em mudanças

fundamentais nos referenciais antropológicos e epistemológicos que davam significado à Pedagogia.

Recuperada a autonomia sobre sua própria vontade via-se o homem, a partir deste instante, com poder e domínio sobre si e sobre a Natureza, podendo assumir, portanto, outra atitude diante do mundo, orientando-se segundo suas próprias finalidades e necessidades. Buscando referências na crítica científica, sobretudo no racionalismo e no empirismo do século XVII e no e no iluminismo do século XVIII bem como poder da razão, o homem colocou-se, então, a serviço do projeto de mundo da modernidade, elaborando interpretações filosófico-pedagógicas para a produção da vida (Cf. LARA, 1996:43).

As exigências das novas condições históricas indicavam que os valores até então predominantes passaram a ser determinados por outras práticas sociais, novas formas de convivência, outra direção para estas práticas. Novas idéias evidenciando o surgimento de outros referenciais para o processo de formação dos homens. Começava naquele momento a se esboçar referenciais que deveriam traduzir na prática educativa. Elaborava-se neste contexto a Pedagogia que questionou e ultrapassou as propostas pedagógicas anteriores, de caráter dogmático e metafísico, fundadas na visão religiosa e sobrenatural.

A Pedagogia Moderna definiu-se a partir de bases antropológicas e epistemológicas elaboradas pelo movimento de reorganização das bases de produção da sociedade, sobretudo da produção econômica e relações daí decorrentes. O grande referencial do projeto de homem e de mundo que a

realidade moderna que nesta o indivíduo precisava ser definido enquanto possibilidade de produzir riqueza através do trabalho sendo este, o elemento que passou a ter primazia sobre os valores antecedentes.

Importa ressaltar que, nesse sentido, os representantes do liberalismo, (base do pensamento moderno) encarregaram-se elaborar e justificar as compreensões do homem nesta nova racionalidade, conduzindo as reflexões filosóficas e pedagógicas a incorporarem as formulações de autores como John Locke, precursor do liberalismo econômico e político, fundamento da sociedade liberal fundada no direito à propriedade, e Adam Smith, integrando a vertente econômica preconizando os interesses econômicos da classe burguesa como condição fundamental à nova concepção do homem.

Entretanto, outros movimentos iniciaram a crítica ao liberalismo mostrando as contradições entre capital e trabalho inerentes à ordem liberal capitalista. Pensadores como Saint Simon, Fourier, Owen, entre outros e, sobretudo Marx, iniciaram a crítica a estas contradições, preconizando a igualdade real entre os homens por meio de uma sociedade organizada a partir da propriedade coletiva dos meios de produção da vida e, portanto, preconizando um projeto de homem cuja liberdade e igualdade seja real para todos os homens.

Assim, as tendências liberal e socialista, com hegemonia da primeira, foram os referenciais, constitutivos da conformação assumida pelo pensamento pedagógico moderno na elaboração das propostas pedagógicas. Estas começaram a integrar em seu corpo de conhecimento, não somente os referenciais teórico-metodológicos racionalistas e empiristas do modelo

naturalista e iluminista - fundamentos da ciência que ora surgia - como também a lógica e as contradições do contexto que os produziu, incorporando-as à interpretação e compreensão do homem na sua relação com o mundo através do processo educativo.

A Pedagogia, adequada ao projeto moderno, teve, portanto como tarefa fundamental reorganizar seu saber, explicitar novos princípios, sistematizar métodos e procedimentos que viabilizassem a formação do novo homem, o homem capaz do domínio de si e da Natureza, em condições de se integrar à nova ordem, assumindo com autonomia e liberdade papel de sujeito ativo frente à racionalidade do novo momento.

Nesta perspectiva, a Pedagogia assumiu o "discurso" da conquista da liberdade pelo indivíduo. Entretanto, isto determinava também novas formas de participação e lugar para ele na sociedade. Os questionamentos levantados a partir do renascimento atingiram, também, o poder político da Igreja e a estrutura econômica feudal e aristocrática que fundamentavam as relações entre os homens; a revisão dos valores antigos e medievais, foi uma resposta à emergência das contradições geradas pela luta de classe sociais, mas paradoxalmente acabaram por estabelecer as condições para a constituição da modernidade.

A Pedagogia Moderna foi, assim, constituída no bojo dessas contradições e no processo de luta pela autonomia da razão, incorporando os movimentos filosóficos e pedagógico, sendo marcada sobretudo pelo humanismo e suas vertentes.

LARA,(1996) recupera o humanismo na sua constituição situando-o no bojo do movimento renascentista desencadeador do processo de reestruturação das idéias e práticas sociais, que conduziu o homem pautar sua vida pela racionalidade científica e econômica. Acentuando o caráter político deste movimento, este autor define-o como uma das bandeiras de luta da burguesia para ascender ao poder, sobretudo nas dimensões do **antropocentrismo** e do **naturalismo** - base nas quais foram estruturados os sistemas filosóficos e pedagógico modernos - traduzidos pelas correntes racionalista e empirista que passaram a orientar as reflexões a cerca do homem. Essa tendência, predominante entre os séculos XV e XVIII, foi segundo este autor, a mais alta expressão da valorização do homem na sua relação com a natureza.

A Pedagogia Moderna, na sua primeira etapa inspirou-se no humanismo de caráter tradicional preconizando uma educação centrada no homem, introduzindo no significado da prática educativa a experiência empírica de orientação naturalista. Nesse sentido, o movimento humanista para redefinir a relação do homem com a natureza, tendo em vista adequar a razão científica ao projeto moderno, atendendo, assim, as exigências da sociedade de classe que ora se estruturava.

O humanismo inspirou, assim, duas tendências pedagógicas fundamentais: uma marcada por um ideal de homem pré-estabelecido que atribui à educação o papel de desenvolver nele sua verdadeira essência, e outra, que na última metade do pensamento moderno se tornou hegemônica, a Pedagogia da existência que, confrontando-se com a anterior, negou a questão da essência humana abstrata e metafísica, definindo seu significado

existência, na atividade do indivíduo. Esta última melhor responderia ao significado antropológico e epistemológico da formação do homem necessário à estrutura da social que se consolida no final do século XVIII, a sociedade de classes.

Nesse sentido, faz-se necessário caracterizar as manifestações da pedagogia moderna no que se refere à redefinição de suas bases fundamentais (antropológicas e epistemológicas), em função do projeto de homem da modernidade. Com este propósito, será evidenciado o pensamento pedagógico de dois representantes do pensamento moderno, explicitando o significado da educação em suas propostas pedagógicas para a formação do homem.

1. Comênio e a Primeira Elaboração da Pedagogia Moderna

Precursor das primeiras idéias que marcaram a formulação da Pedagogia da primeira etapa do pensamento pedagógico moderno, João Amós Comênio (1592-1671), ao questionou os valores antigos e medievais, predominantes até então, consagrou-se importante expoente deste momento. Alicerçado no humanismo de bases essencialistas, desenvolveu os postulados que introduziriam na educação as reformas sociais que se operavam na sociedade. Vendo na escola o instrumento capaz de efetivar as mudanças nas características da sociedade de seu tempo, trouxe para o âmbito educacional os enfoques do movimento de efervescência de idéias que se voltavam para o estudo do homem e da natureza, sobretudo pensadores empiristas como

Bacon, Galileu, Pitágoras, Vives, e outros que se dedicaram à crítica filosófica de caráter científico.

Atento aos avanços científicos de sua época, Comênio procurou traduzir em sua proposta pedagógica a tendência do momento. As atenções se voltavam para as recentes descobertas das ciências empíricas, facilitando-lhe Introduzir na educação a compreensão do homem por meio de abordagem e metodologia, do saber científico que surgia, extrapolando, dessa forma, a doutrina metafísica de caráter dogmático por meio dos referenciais empíricos, especialmente os métodos da ciência.

Reconceituando a experiência sensível, teve como objetivo integrar o homem nela, mas, ao mesmo tempo, nela recuperá-lo, com vistas ao plano sobrenatural onde seria produzida segundo ele, sua existência verdadeira e eterna. Tendo como fim essa dimensão, propôs então a reforma da educação, entregando-se à tarefa de sistematizar uma proposta pedagógica que incluísse os fundamentos teóricos e metodológicos do processo de instrução, assim como os procedimentos para colocá-la em prática. A Pedagogia deveria a partir de então, adotar uma orientação sistemática incluindo métodos e procedimentos didáticos que permitissem ensinar com eficiência, atendendo às necessidades do educando e adequando o ensino às condições e necessidades sociais emergentes.

A proposta pedagógica de Comênio integrou o processo de transformação da forma de conceber a relação do homem com o saber, movimento que a constituição da ciência vinha traduzindo. Sem abrir mão dos princípios morais e cristãos próprios de sua origem, - seu sistema pedagógico

teve como finalidade tomar a realidade empírica como caminho para reconduzir o homem ao seu estado de natureza, sua essência verdadeira - única forma de torná-lo sábio, virtuoso e piedoso. Desse modo, a educação segundo ele, deveria ter caráter moral e religioso, assumindo o papel fundamental de combater a corrupção, preservando, assim, a alma do indivíduo, reconduzindo-a ao ideal de perfeição divina.

Na obra, *DIDÁTICA MÁGNA* ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” Comênio definiu um “método” que, reunindo os princípios nos quais fundamentava seu pensamento, recuperaria a educação que se encontrava em crise. Nesta obra, embora ressaltando outros aspectos da relação pedagógica, definiu os elementos fundamentais que permitem a compreensão das bases antropológica e epistemológica nas quais fundamentou sua proposta pedagógica.

Opondo-se ao ensino, de caráter teórico e verbal, fundado em opiniões e sem substância, ele apresentou em seu tratado com grande rigor didático, os elementos que considerou fundamentais no processo educativo. Destes, cabe destacar aqueles que dizem respeito à relação do homem com o saber e as implicações disso no seu processo de formação.

Os fundamentos da Pedagogia de Comênio determinam como fim último do homem, a eternidade - modelo de bondade a ser seguido pelo homem no processo de instrução - que deve tender para desenvolver a bondade da natureza, aquela dada a ele por Deus ao trazê-lo para este mundo, isto é, sabedoria, virtude e religião:

*“entendendo-se por **instrução**, o conhecimento pleno das coisas, das artes e das línguas; por **costumes**, não apenas*

a urbanidade exterior dos movimentos da alma; e por **religião** veneração interior, pela qual a alma humana se liga e se prende ao Ser supremo.

Nestas três coisas reside toda a excelência do homem, porque só estas são o fundamento da vida presente e da futura; as outras (a saúde, a força, a beleza, o poder, a dignidade, a amizade, o sucesso, a longevidade) não são senão acréscimos e ornamentos externos da vida" (COMÊNIO, 1957:97).

Esses aspectos seriam, portanto inatos devendo constituir nos fundamentos para conhecer as coisas, entretanto, acreditava ser da natureza do homem a busca do estado primitivo para atingir, assim, a perfeição no saber, do qual seu criador lhe deu apenas as raízes:

"... o objetivo da sabedoria divina foi nada fazer em vão, isto é, nem sem qualquer finalidade, nem os meios adequados para conseguir esse fim. Por conseqüência, tudo o que existe para qualquer fim, e para que o possa atingir foi dotado dos necessários órgãos e auxílios; mais ainda, foi dotado também de uma verdadeira tendência, a fim de que nunca seja impelido para o seu fim contra a sua vontade e com relutância, mas antes com prontidão e com prazer pelo instinto da própria natureza, de modo que, se disso é mantido afastado, advenha o sofrimento e a morte. É certo, pôr isso, que também o homem foi feito, por natureza, apto para a inteligência das coisas, para a harmonia dos costumes e para o amor a Deus sobre todas as coisas" (COMÊNIO, 1957:102).

A tendência inata faria manifestar no homem a aptidão para aprender, entretanto, por viver no mundo empírico não seria inato nele, o próprio saber, daí a necessidade de aprender, ser educado para tornar-se homem.

Entretanto, a existência empírica, tal como foi tomada por Comênio precisa ser entendida como meio e não como fim do processo educativo. O

"realismo na educação" explicitado por ele era fundamental na medida em que impunha-se como condição dada por Deus para que em se aprendendo tudo sobre todas as coisas, educando-se nas normas da sabedoria, da virtude e religião, o homem pudesse ser reconduzido ao seu estado natural. A educação seria, assim, o meio de mostrar ao homem as verdades que ele enquanto ser criado não poderia atingir por si só neste mundo corrompido. Desse modo, pode-se compreender a importância dada por ele à experiência empírica. Em certa medida, nesta estariam todas as condições e possibilidades de formação (recuperação) do homem, ainda que seu fim estivesse fora dela. Na realidade empírica o homem deveria instruir-se para se tornar homem.

*"... a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão alguém definiu o homem um **animal educável**, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque. Efetivamente, se considerarmos a ciência das coisas, é próprio de Deus saber tudo, sem princípio, sem progresso, sem fim, mediante um só e simples acto de intuição; mas nem ao homem nem ao anjo pôde dar este saber, pois não lhe podia dar a infinitude e a eternidade, isto é, a divindade. Aos homens e aos anjos basta aquele grau de excelência de haverem recebido a agudeza de inteligência, com a qual podem indagar as obras de Deus e assim acumular para si um tesouro intelectual" (COMÊNIO, 1957:119).*

O homem ao nascer seria uma "tábula rasa", na qual deveria ser impresso tudo que tornasse sua alma sábia, tendo em vista que veio ao mundo somente com as sementes da virtude e do saber que o faria homem. Nesse sentido, caberia à educação possibilitar-lhe, desde cedo, o conhecimento de todas as coisas, de modo a desenvolver nele as

“características racionais”, isto é, a sabedoria, moralidade e piedade, antes que sua inteligência fosse abatida pela corrupção do mundo.

A educação seria assim, uma medida corretiva na recuperação do homem, instruindo-o no conhecimento de tudo, preparando-o para a vida eterna. Nessa tarefa, ela deveria espelhar-se nos exemplos próprios da natureza em seu trabalho, ou seja, organização e perfeição em tudo que realiza:

“é evidente que a ordem, que desejamos seja a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e tudo aprender, não deve ser procurada e não pode ser encontrada não na escola da natureza. Com base sólida neste princípio, as coisas artificiais procederão tão facilmente e tão espontaneamente fluem as coisas naturais. (...) ...e, por isso, pondo em acção os mesmos processos que a natureza põe em acção, ao realizar esta ou aquela tarefa, prosseguiremos de igual modo igual a ela” (COMÊNIO, 1957:190).

Pois, seguindo a harmonia própria da natureza, o homem atingiria sua finalidade, entretanto, esta deveria ser orientada segundo um método que respeitasse essa harmonia. Sua atitude em relação a ciência impôs de certa forma, algumas limitações na compreensão da relação do homem com o saber, levando-o à crítica da escola secular: *“posta de parte a árvore da vida, levamos desordenadamente os nossos apetites só para a árvore da ciência. E voltamos desordenadamente os nossos apetites desordenados, até agora não têm as escolas, secundando estes apetites desordenados, até agora não têm procurado senão a ciência” (COMÊNIO, 1957:158).* Esta crítica dirigia-se sobretudo aos métodos, que considerava ele divorciados dos fundamentos da moralidade e da piedade afastando o homem do seu verdadeiro fim. O saber

para ele tinha, assim, como finalidade primordial instruir o homem nas virtudes necessárias à conquista da perfeição divina:

"... os cristãos devem ser formados segundo o modelo de Cristo, e tornar-se sábios na mente, santos na pureza de consciência e fortes (cada um segundo a sua vocação) nas obras. Portanto, as nossas escolas virão a ser, finalmente, verdadeiras escolas cristãs, se nos fazem o mais semelhantes possível a Cristo e no modelo de Cristo" (COMÊNIO, 1957:151).

O saber (ciência) tinha, assim, sua importância assegurada na medida que contribuísse para a construção do homem cuja significação encontrava-se na dimensão sobrenatural, ainda que o espaço para sua formação fosse a realidade sensível. O processo de conhecimento, desse modo, teria a realidade sensível como ponto de partida:

"...a ciência ou o conhecimento das coisas, uma vez que não é senão uma visão interna das coisas, exige os mesmos requisitos que a observação ou visão externa, ou seja, os olhos, o objeto e a luz. Dados estes meios, segue-se a visão. Ora os olhos da visão interna é a mente ou engenho; o objeto são todas as coisas colocadas fora e dentro e dentro da inteligência; a luz é a devida atenção. Mas, assim como, na visão externa, é preciso usar uma técnica própria, se quer ver as coisas tais como são, assim também, na ciência, é preciso usar um método próprio, a fim de que as coisas se apresentem à inteligência de modo que esta as apreenda e conheça com prontidão e certeza" (COMÊNIO, 1957:307).

A valorização da atividade sensorial, levou a Pedagogia a descobri-la como um poderoso e eficiente recurso no conhecimento das coisas, ultrapassando-se, desse modo, o ensino de caráter teórico e abstrato, o que possibilitou a criação de novas formas de ensino e de aprendizagem que assegurassem bons resultados.

Inspirado nas características do pensamento moderno, Comênio elaborou a Pedagogia que implantou na educação, as primeiras experiências da tendência científica esboçada no século XVII. Nesse sentido foi, um dos primeiros pensadores da educação a formular princípios e métodos de ensino levando em consideração a realidade empírica. Entretanto, sua concepção de educação ainda presa às bases antropológica e epistemológicas essencialistas, traduziu em certa medida, uma atitude idealista, que via na educação da razão o instrumento capaz de transformar o mundo e reconduzir o homem à sua verdadeira essência.

Sua Pedagogia expressou, assim, uma visão cristã, na construção do homem (formação), tendo em vista sua recuperação na dimensão sobrenatural, ainda que o mundo sensível tivesse sua importância nesse processo mantendo-se não rompendo definitivamente com as bases cristãs medievais.

2. Rousseau e o Significado da Pedagogia da Natureza

Tendo em vista evidenciar os pressupostos que deram sentido às bases da Pedagogia Moderna no que refere à formação do homem, esta análise busca revelar a proposta de educação que permeou o pensamento pedagógico de Rousseau, tomando como referência sobretudo a obra *Emílio ou da Educação*, na qual Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) desenvolve os princípios pedagógicos e filosóficos que lhe permitiram fazer a crítica da educação de sua época e ao mesmo tempo definir novo significado à

compreensão do homem, seu processo de formação e sua relação com o conhecimento.

A Pedagogia de Rousseau situa-se entre as propostas pedagógicas que emergiram do momento de crítica à estrutura social e política sobre a qual acentava-se a produção da sociedade européia, sobretudo francesa do século XVIII, fundada no regime despótico e na desigualdade e servidão entre os homens. Denunciando o caráter artificial da civilização inspirada no exagero das idéias iluministas, argumentando que a civilização e o progresso, bem como o domínio da razão, não conseguiram aumentar a moralização e a felicidade do homem, ele se propôs recuperar o homem através da educação. Inspirado na tendência romântica, ele se opôs ao intelectualismo e à supremacia da razão como referenciais de compreensão da realidade:

“À razão compete iluminar os impulsos naturais; ela revela ao homem o que deve querer e fazer. Cabe à razão orientar a liberdade, aquela dimensão que constitui o homem como ser humano, que torna possível a felicidade. (...) O ideal do processo educativo consiste em desenvolver o educando de acordo com a Natureza, na evolução harmoniosa do amor ao próximo; levá-lo a desenvolver-se na liberdade iluminada pela razão. Assim, desenvolver-se-á nele a verdadeira felicidade, e o educando se elevará ao verdadeiro ideal de homem” (GILES, 1983:77).

Assim, para compreensão do homem, Rousseau volta-se para a Natureza¹, para a sua individualidade e liberdade, independentemente das determinações da estrutura social e política da qual ele faz parte. O que questionava, portanto, era a situação dos indivíduos e não o modo de organização que determinava a desigualdade entre eles. Combatia o papel atribuído à educação, de manter o homem na atitude de subserviência diante

das instituições da ordem social, situação de verdadeira degeneração humana. O projeto educativo de Rousseau revela que a formação do homem define seu significado pela crítica da sua relação com a sociedade:

“... a sociedade iniciada e as relações já estabelecidas entre os homens exigiam deles qualidades diversas daquelas que deviam à sua constituição primitiva; que começando a moralidade a introduzir-se nas ações humanas, e constituindo cada um perante as leis o único juiz e vingador das ofensas que recebia, a bondade que convinha ao estado puro de natureza não era mais a que convinha à sociedade nascente; que as punições se tornavam mais severas à medida que as ocasiões de ofensa se tornavam mais freqüentes e que caberia ao terror das vinganças ocupar o lugar de freio das leis” (ROUSSEAU, 1979:68).

Fazendo a defesa intransigente da bondade natural do homem, com a expressão *“Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas”* (1979:09), Rousseau parte da crença na possibilidade de recuperação da bondade natural - da qual o homem fora arrebatado pela vida social - e ao mesmo tempo na possibilidade de instauração de uma ordem social fundada na liberdade. Este pressuposto constituiu, assim, a base sobre a qual foi construído seu princípio educativo determinando, desse modo uma pedagogia fundada na liberdade, na igualdade, portanto, na felicidade do homem (SUCHODOLSKI, 1972:40).

Propondo-se a reflexão sobre a produção do homem a partir do conhecimento de sua natureza, diversamente dos filósofos da época, Rousseau no *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da desigualdade entre os Homens*, desenvolve essa compreensão questionando a desigualdade entre os homens:

"Concebo, na espécie humana, dois tipos de desigualdade: uma a que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos vários privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o serem mais ricos, mais poderosos e homenageados do que estes, ou ainda por fazerem-se obedecer por eles" (ROUSSEAU, 1988:39).

Movido por essa preocupação, Rousseau estabelece os pressupostos de sua compreensão do homem e define os fundamentos, as finalidades e o seu espaço desse homem na sociedade. Esses pressupostos definiram-se no momento do acirramento da crise dos referenciais teóricos da compreensão do homem e da sua relação com o saber, assim como da reafirmação do poder da razão. Rousseau combateu com veemência a tendência a considerar a razão como o único e exclusivo meio capaz de dar conta do significado da existência, propondo integrá-la em uma outra dimensão:

"... não é a razão mas o sentimento o verdadeiro instrumento de conhecimento; em segundo lugar, não é o mundo exterior o objeto a ser visado, mas o mundo humano. Ambos os aspectos vinculam-se intimamente e implicam a passagem da atitude teórica para o plano da valorização moral. Dessa forma o traço mais significativo do pensamento de Jean-Jacques Rousseau passa a residir nos caminhos práticos que ele procurou para o homem alcançar a felicidade, tanto no que se refere ao indivíduo quanto no que se relaciona à sociedade" (BASTIDE, 1987:XV).

Condenando a educação de sua época, centrada nos modelos adultos e nos métodos racionais e imposta à criança pelo mestre em nome

das instituições sociais, Rousseau propôs a resignificação da existência do homem remetendo-o ao seu estado primitivo. Se em Comênio a vida eterna representava o reencontro com a verdadeira essência pelos caminhos da razão intelectual, em Rousseau este estado significava tomar o sentimento e não a razão, *como verdadeiro caminho para a penetração na interioridade* do homem, da sua natureza enquanto constitutiva da própria consciência (Cf. ROUSSEAU, 1979:14)

Nesta dimensão estaria a possibilidade de o homem, pela razão natural, produzir-se tanto no nível individual como social. Rumo ao mundo do absoluto, o homem deveria definir seu processo de significação da existência adentrando nas profundidades da vida interior. No *Emílio ou da Educação*, Rousseau demonstra a impossibilidade de a educação da razão (moral e política) exterior ao homem (adquirida), devolver-lhe a bondade e a liberdade perdidas no contato com a sociedade corrompida. Todavia, não exclui do processo educativo o papel da razão. Esta seria fundamental, entretanto, deveria ter seu momento certo, no desenvolvimento da criança (cf. ROUSSEAU, 1979:79).

Assim, são definidos nesta obra, os diferentes estágios do desenvolvimento da razão humana, tendo como fundamento e princípio básicos do processo educativo a *marcha da natureza da criança*, intermediada pela experiência no mundo sensível como educação da natureza. Como etapa final desta formação, buscar-se-á o desenvolvimento moral. Nesse sentido, ele encaminha a proposta de formar o homem livre de todos os condicionamentos sociais, cuja produção se faria, assim, pela educação da

natureza. Esta se encarregaria de educá-lo desenvolvendo nele suas *disposições naturais*.

Acreditando na *bondade natural do homem*, esta visão confere à natureza um poder um tanto quanto sobrenatural, semelhante ao poder divino. Isso implicaria, contudo, impedir que a natureza original sofresse qualquer interferência externa, isto é, que fosse molestada no curso de seu desenvolvimento natural, sendo resguardada, assim, da possibilidade de ser distorcida pela educação artificial da civilização (cf. ROUSSEAU, 1979:15).

Atribuindo à natureza, da forma como a concebia, a tarefa primordial de produzir o homem, Rousseau projetara o processo educativo para além das relações vividas pelos homens, situando-o na individualidade do ser deste. Todavia, não preconizava ele educar *Emílio* para uma vida solitária e isolada dos seus semelhantes. O retorno à vida primitiva sugerido em sua proposta não deve ser entendido como fim mas como um "método" no qual seriam estabelecidos os estágios de desenvolvimento da razão humana desde o nascimento até o nível em que se encontrava a civilização de sua época.

Concebendo a educação como único e exclusivo meio de produzir o homem, Rousseau edificou sua pedagogia com base em uma concepção de educação como processo de evolução da *natureza humana* propondo-se assim, reconstruir no homem seu estado natural a fim demonstrar que a educação, da forma como era concebida e praticada na sociedade civilizada, só servia para degenerar e aprisionar o homem.

Sua idéia de natureza possibilitou-lhe elaborar uma pedagogia, com o propósito de redefinir a significação da existência a partir da reflexão

em torno do desenvolvimento da razão na criança, não mais em função de um ideal pré-determinado, como o fez o pensamento clássico anterior, mas a partir da própria condição infantil: *"Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança"* (ROUSSEAU, 1979:10). Afirmando a necessidade da educação desde o nascimento, ressalta-se a necessidade de se compreender a criança como tal, pois é o estado em que o homem se encontra antes de aprender a ser homem:

"Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação.

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas" (ROUSSEAU, 1979:10-11).

Dentre esses tipos de educação, a da natureza assume papel fundamental, uma vez que passaria a exercer o papel de grande educadora servindo-se de um poder natural e representando a negação do poder absoluto dos homens como domínio de uns sobre os outros. A educação pautada na ordem da natureza afasta qualquer possibilidade de intervenção baseada na vontade e no poder absolutos do mestre sobre o educando. A natureza, enquanto força mística, exerceria um controle impessoal sobre o educando, imprimindo nele todas as características necessárias à sua identidade como sujeito livre e senhor de sua vontade.

Na ordem social, o estado natural se converteria em estado civil, e a liberdade civil, por força da necessidade de uma convivência que preservasse a individualidade, passaria a garantir a identidade do homem enquanto exigência da natureza do homem livre. A relação entre os homens preservaria, desse modo, a individualidade de cada um. A união entre eles determinada pela conversão de suas vontades particulares em liberdade convencional, seria orientada por uma vontade geral, espécie de acordo que, embora traduzindo as vontades particulares, não seria comandado por elas.

O *Contrato Social* foi a obra na qual Rousseau desenvolveu os fundamentos de organização e condução da vida social dos homens, como forma de restabelecer a igualdade e a liberdade civis, normas que deveriam também orientar um novo projeto de sociedade:

“Suponhamos os homens chegando a aquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepõem, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas, somente unir e orientar as já existentes, não têm eles outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepôr a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto” (ROUSSEAU, 1987:31-32).

Diante dessas duas dimensões da existência do homem - a social e a individual - e da inevitabilidade de seu destino ser a sociedade civilizada, novo conflito se estabelece, impondo-se a necessidade de um novo modelo pelo qual os homens deveriam se organizar socialmente.

Nesse sentido, a educação do homem, segundo Rousseau, deveria se dar através de um processo que envolvesse duas dimensões (social e política), ainda que à natureza coubesse o controle desse processo:

“A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações. Embora nesse estado se prive de muitas vantagens que frui da natureza, ganha outras de igual monta (...) O que o homem perde com o contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui” (ROUSSEAU, 1987:36).

Enquanto força mística superior ao próprio homem mas ao mesmo tempo inerente ao seu ser, a natureza era concebida por Rousseau como única força capaz de imprimir o verdadeiro significado à existência dos homens.

Nesse sentido as bases antropológica e epistemológica da pedagogia da natureza não preconiza uma educação que negue o estado civil, uma vez que o homem é produzido para viver em sociedade. Entretanto estas bases enfatizavam uma formação, - seja ela da natureza, dos homens ou das coisas - que tivessem como finalidade: *“acrescentar à aquisição do estado civil a liberdade moral, única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade” (ROUSSEAU, 1987:36).*

Enquanto força mística superior ao próprio homem mas ao mesmo tempo inerente ao seu ser, a pedagogia da natureza era concebida por Rousseau como única força capaz de imprimir o verdadeiro significado à existência dos homens. Evidentemente que nesta visão ficava descartada, entre outras, a influência dos fatores sociais e políticos concretos que determinam o processo real de vida dos homens, assim como suas lutas pela conquista da igualdade e liberdade não formal, mas real.

Ao conduzir o significado da existência às profundezas da liberdade natural ou convencional asseguradas pelo contrato social, essa pedagogia acaba por negar a possibilidade do homem ser sujeito de sua produção histórica e concreta através do processo educativo.

A pedagogia da natureza vislumbrada por Rousseau embora tenha exercido forte influência na superação da visão metafísica e essencialista, mostrou-se, um tanto quanto frágil e vulnerável às contradições que o próprio contexto foi lhe impondo.

Expressando uma visão de homem e de conhecimento centradas na idéia de Natureza humana e de corrupção, ele demonstrou uma compreensão do que deveria ser o homem produzido pela educação:

“Encerra tua existência dentro de ti e não serás mais miserável. Fica no lugar que a tua natureza te designa na cadeia dos seres, nada poderá arrancar-te dele; não te revoltas contra a dura lei da necessidade e não esgotes, querendo resistir-lhe, forças que o céu não te deu para prolongar tua existência e sim, tão somente, para conservá-la como lhe agrada e enquanto lhe agrada. Tua liberdade, teu poder só vão longe quanto tuas forças naturais, e não além; tudo mais não passa de escravidão, ilusão, prestígio. A própria dominação é servil, quando se apega à opinião, pois dependes dos preconceitos daqueles que governas

pelos preconceitos. Para guiá-los como te agrada é preciso que te conduzas como lhes agrada” (ROUSSEAU, 1979:66).

Se por um lado evidencia-se uma dose de romantismo que dificulta a identidade entre seu projeto antropológico e a realidade social e política à qual se destinava, por outro, ele explicita os princípios fundamentais que passariam a sustentar a relação dos homens com a sociedade moderna.

A exemplo de *Emílio*, a produção do homem passaria, naquele momento, a ter em vista sua inserção na estrutura econômica e social que emergia:

“Para tornar-se plenamente ético, Émile precisa ascender a uma comunidade organizada segundo os princípios da liberdade e da igualdade. Mas essa comunidade poderia funcionar num sentido autoritário, na medida em que o indivíduo se aliena na vontade geral, e não tem nenhum direito capaz de opor-se aos direitos da coletividade. Esse resultado só poderá ser evitado se os cidadãos que compõem a nova pólis tiverem sido socializados de modo a respeitar plenamente os direitos e os pontos de vista do outro: uma república de ‘Emiles’. A inserção na cidade justa completa a formação moral de ‘Émile’, mas a cidade só será justa se os signatários do Contrato Social forem tão justos quanto ‘Émile’, (...) Para instaurar uma formação social autenticamente justa e igualitária, é preciso que os homens que vivem em sociedade se libertem das amarras historicamente condicionadas e reconstruam a sociedade do futuro em bases justas e igualitária” (FREITAG, 1991:38).

Nesse sentido o projeto pedagógico de Rousseau exerceu papel fundamental na construção do tipo de homem adequado à ordem social e política burguesa emergente, pois defendeu uma concepção de homem fundada nos princípios do individualismo que viria reordenar as relações entre

os homens e concretizar este projeto superando o modo de organização social predominante.

Encaminhada nessa direção, a Pedagogia moderna de inspiração Rousseauiana incorporou às bases antropológicas e epistemológicas que viriam caracterizar o processo de formação do homem adequado à organização social moderna:

“...é a sociedade do Contrato Social, a única que assegura a liberdade do indivíduo, é a democracia autêntica (...) A sociedade ideal é, de fato um sistema de relações sociais ideais entre homens que só são considerados sob o ângulo da natureza ideal do homem. Essa sociedade ideal é uma sociedade moral conforme os valores éticos fundamentais que são valores individuais. A sociedade ideal não é caracterizada por sua organização, por suas estruturas, pelo modo de divisão do trabalho, mas pela moralidade e pelo sentido da solidariedade dos indivíduos que a compõem” (CHARLOT, 1979:70).

Desse modo, a proposta pedagógica de Rousseau significou a descontextualização do indivíduo da realidade concreta onde é produzida a educação - espaço das relações sociais - para defini-lo em sua relação com a sociedade ideal, resguardando o processo educativo das contradições sociais concretas, na medida em que:

“Tendo demonstrado que a sociedade ideal valeria o que valeriam os indivíduos chamados para constituí-la, a pedagogia pode considerar que provou que a sociedade vale o que valem os indivíduos que a compõem. Estabeleceu assim, num processo de tipo circular que fecha o sistema, a validade do postulado sobre o qual inicialmente se apoiou. Além disso, a natureza humana e, em consequência, a sociedade ideal que dela se deduziu repousam em fundamentos que exprimem a ordem essencial do universo. Estrutura do universo, estrutura da pessoa e estrutura da sociedade estão assim estreitamente ligadas; a sociedade ideal depende da natureza humana, que é, ela própria, o reflexo de uma ordem metafísica.

Nessas condições a educação só pode fixar para si fins idéias que traduzam as normas fundamentais do universo e procurar aplicá-las as realidades em transformação e conflituosas dos comportamentos humanos e das relações sociais” (CHARLOT, 1979:72).

Fica evidente que essa Pedagogia preconizando a igualdade ideal, contribuiu para redefinir o processo de formação por meio da reinterpretação da existência dos homens desvinculada do contexto histórico; das verdadeiras causas da desigualdades entre os mesmos: os conflitos sociais inerentes às condições concretas de produção da sociedade de classes, ainda que as contradições emergentes do contexto histórico já apontassem outros referenciais de compreensão do mundo indicando a redefinição do significado da ação educativa.

Pode-se considerar que o pensamento pedagógico de Rousseau representou a redefinição e/ou ruptura, em parte, com as bases fundamentais da Pedagogia Tradicional (clássica e antiga). Nesse sentido pode-se considerar que este pensador foi precursor dos fundamentos antropológicos e epistemológicos que deram sentido à Pedagogia Nova.

CAPITULO IV

DIMENSÕES ANTROPOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

Ao longo de sua história, a Pedagogia tem se caracterizado não somente por elaborar, teorizar e traduzir as práticas pedagógicas emergentes das condições de produção dos homens, como também por interpretar o pressuposto da educação que se realiza nessas condições. Diante disso, faz sentido uma reflexão sobre a formação do homem no que se refere ao significado antropológico e epistemológico do processo educativo, tendo em vista explicitar como a Pedagogia, por meio de seus referenciais, vem respondendo às necessidades históricas da prática social.

No decorrer do presente trabalho procurou-se demonstrar que a Pedagogia, nas suas diferentes tendências, vem historicamente se redefinindo a partir da visão de homem e de conhecimento que expressa. Esses pressupostos foram determinantes das concepções de educação de períodos anteriores, fundamentando os elementos possibilitadores da ação educativa - conteúdos, métodos, procedimentos didáticos e recursos técnicos. Assim sendo, cabe ressaltar que as bases antropológicas e epistemológicas da Pedagogia emergem da prática social. As condições de produção social e histórica dos homens indicam não somente os elementos que possibilitam compreender qual é o tipo de educação correspondente às necessidades da sociedade como são também elas que fornecem os dados que permitem a

reflexão pedagógica que possibilita definir finalidades para a educação escolar.

Em se tratando da sociedade capitalista de classe, os processos educativos tendem a reproduzir o ideal de homem que nasce das contradições decorrentes da forma de organização social, expressando, assim, as relações predominantes. Neste caso a Pedagogia incorpora também os elementos sócio-políticos e ideológicos aí presentes como ressalta CHARLOT:

“De maneira geral, a história das idéias pedagógicas mostra que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, é filha das crises sociais e políticas. É essencialmente em período de crise social e política que uma sociedade se interroga sobre a educação que dá à juventude. (...) O pensamento pedagógico só nasce numa sociedade atravessada de conflitos. Quando uma sociedade coloca o problema da educação, é porque se interroga sobre si mesma, sobre seu passado e sobre seu futuro” (CHARLOT, 1979:22).

As grandes questões emergentes do estágio de desenvolvimento da sociedade contemporânea, no que diz respeito à concepção de homem e à relação deste com o conhecimento têm sido a razão das reflexões pedagógicas do momento atual desafiando o campo da Pedagogia.

Com a consolidação do poder da burguesia capitalista no final do século XIX foram proclamados os princípios da democracia liberal, o que tornou esta classe dominante, apesar das contradições indicarem a ilegitimidade dessa forma de democracia, pois não contemplou o projeto que refletia os interesses da classe que se colocou à frente das revoluções deste momento: a classe trabalhadora. A ordem social definiu não só finalidades

para a educação como também a Pedagogia correspondente ao seu projeto de homem e de sociedade.

Há concepções que não levam em conta as determinações do contexto no qual é produzido, manifesto e incorporado o conjunto de idéias que constituem o pressuposto implícito à formação do homem. Conforme vem ocorrendo com grande parte da atual produção na área da educação, estas têm se mostrado insuficientes para dar conta dos elementos da realidade concreta que interferem na prática educativa. Em sua grande maioria, impregnados de elemento ideológicos, estes modelos teóricos ao excluïrem da compreensão do homem os determinantes sociais, econômicos e políticos se limitam a abordar tanto o objeto como o sujeito da educação a partir de uma visão idealista e positivista abstrata negando a produção humana enquanto processo histórico e social. Essas concepções respondem bem ao projeto social predominante, contribuindo para a sua conservação. De outro modo, as concepções "críticas" têm tentado responder às demandas sociais no que se refere à educação que a sociedade necessita para construir o projeto social que o movimento histórico vem indicando.

Pretende-se neste capítulo, uma revisão das propostas pedagógicas do período contemporâneo, recuperando nelas as dimensões epistemológica e antropológica que permearam a Pedagogia em duas tendências teóricas constituïdas neste contexto. Nesse sentido, explicitar-se-ão essas dimensões da Pedagogia a partir do que evidenciam as idéias de pensadores que se colocaram à frente do movimento pedagógico e filosófico iniciado no final do séc. XIX, período de mudanças significativas na estrutura da sociedade,

especialmente nas relações dos homens entre si e destes com o processo de produção social.

Procurar-se-á dentro dos limites desta reflexão dar à questão que constitui o objeto desse estudo um tratamento teórico-metodológico que permita compreendê-la nas suas determinações e totalidade, isto é, como uma construção histórica. Importa ressaltar, entretanto, que o fio condutor da presente reflexão é o contexto pedagógico e filosófico entendido como determinado pelo contexto histórico.

A Pedagogia Contemporânea apresenta-se marcada por rupturas e fragmentação quanto às tendências teóricas, incorporando referenciais de outros campos do conhecimento, sobretudo das ciências humanas e/ou ciências da educação. Segundo ARANHA, a pedagogia do século XX foi marcada basicamente por três correntes de pensamento, que constituíram as bases nas quais se ergueram as formulações e propostas pedagógicas. A sociológica, de influência positivista, representada por Durkheim, enfocando a preocupação com a relação escola e sociedade e participação do homem no sistema produtivo, bem como com a formação para a cidadania. A influência científica enfatizando o conteúdo necessário aos avanços tecnológicos. Destaca-se, ainda, a forte influência da corrente psicológica, com ênfase na natureza da criança e nos processos e métodos de aprendizagem, sobre a qual se desenvolveu o ideário da *Escola Nova*, movimento de grande repercussão, incorporado às propostas pedagógicas predominantes na educação deste século. Integra, ainda, o vasto quadro de orientações pedagógicas da atualidade a Pedagogia de bases histórica e dialética (1990:199-234).

A Pedagogia Contemporânea caracteriza-se sobretudo por traduzir dois projetos antropológicos distintos que se contrapõem no movimento histórico. Um projeto elaborado nos movimentos de crítica e reação à sociedade de classes e à escola capitalista, representando os interesses da classe trabalhadora não hegemônica - a pedagogia socialista - orientada pelos referenciais teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx que vê o homem e o conhecimento como históricos. Como expoente desta tendência destacam-se Makarenko, Pistrak e Gramsci, entre outros. A outra orientação pedagógica filia-se ao projeto liberal que traduz a ordem social burguesa estabelecida, expressando a preservação do atual modelo capitalista de organização social no qual o lugar do indivíduo na sociedade é estabelecido através dos princípios do liberalismo.

Faz-se necessário, portanto, abordar os desdobramentos dessas tendências na educação no que se refere ao sentido da formação do homem em função dos novos tempos, procurando explicitar seus pressupostos antropológico e epistemológico, recuperando seus significados. Nesse sentido, no presente capítulo, a opção recaiu em representantes de duas correntes que marcaram a Pedagogia Contemporânea, exercendo, ainda hoje, influências no pensamento pedagógico brasileiro.

1. O Projeto Liberal da Proposta Pedagógica de John Dewey

No final do século XIX intensificaram-se os movimentos de crítica às visões tradicionais de mundo e de homem, assim como ao significado do processo educativo. Os movimentos filosóficos e pedagógicos, a revolução

científica e industrial, as reformas sociais e religiosas e sobretudo, o desenvolvimento econômico industrial capitalista configuraram outros referenciais interpretativos e explicativos acerca da relação entre os homens e destes com as condições de produção da vida, redefinindo também as reflexões sobre os processos educativos. Novos problemas surgiram, outras contradições emergiram e outros elementos foram incorporados ao significado da ação educativa, tendo em vista as novas condições históricas. Referindo-se à tendência pedagógica activa da qual Dewey foi grande expoente, assim considera MEDEIROS:

“A revolução industrial acentuou o desenvolvimento da técnica e, por conseguinte, o desenvolvimento da prática. A prática foi, digamos, valorizada e a civilização que dela derivou possui uma base técnica, baseada na acção do homem que se torna mais importante que o pensamento abstracto, divorciado do concreto.

Isso teve repercussões sobre o pensamento pedagógico. Tendo sido revalorizada a técnica, os pedagogos sentiram a necessidade de integrar a prática e o pensamento e de acabar com a divisão que, como já dissemos, vem de muito longe e que tem impedido o homem de se desenvolver integralmente. (...) As técnicas de colaboração de trabalho em equipe, a aquisição do sentido da responsabilidade, são aspectos que se ligam directamente a este novo problema, que as condições económicas e sociais, técnicas e científicas criaram” (MEDEIROS, s.d.:56-58).

Inspirado na filosofia e na psicologia Dewey foi um pensador extremamente comprometido com as transformações no sistema produtivo e nas relações sociais engendradas com o desenvolvimento tecnológico capitalista. As rápidas transformações no mundo da produção inspiraram sua concepção de educação, definindo também o significado dado por ele à vida do homem, e a sua relação com o mundo.

"A filosofia da pedagogia activa parte do princípio de que é agindo que o homem se forma e que o indivíduo se estrutura a partir da sua acção sobre o meio e da influência que o meio exerce sobre ele. Trata-se de um processo dinâmico e o papel do pedagogo não é o de levar o aluno a atingir um certo ideal, mas o de organizar o meio de maneira que o desenvolvimento de cada ser tomado individualmente seja possível e se faça de uma maneira harmoniosa e de uma maneira integrada" (MEDEIROS, s/d.,p.60).

John Dewey (1859-1953), pensador americano que teve como herança a cultura europeia, foi precursor das idéias pedagógicas que predominaram na educação do início do século XX, consagrando-se o maior expoente do movimento renovador da educação denominado *escola nova*. Fiel aos princípios democráticos liberais da sociedade capitalista que deu a esta a vitória sobre outras formas de organização social dominantes nos países europeus e em outros, como Estados Unidos, seu país de origem, foi grande defensor do projeto desta nova ordem social: a burguesia industrial. Comprometido com o ideal de democracia proclamado por esta ordem, traduziu-o em proposta para a educação, respondendo as necessidades do modo de produção desse estágio da sociedade capitalista.

Na medida em que a sociedade capitalista foi intensificando a produtividade da economia industrial, definindo-se cada vez mais pelo uso da técnica e do trabalho humano como instrumentos de acumulação de riqueza, o trabalho foi se constituindo nos critérios para a produção do homem, sua formação e seu papel na sociedade, também definindo-se o projeto de homem que este contexto passou a produzir.

É nessa realidade que o conceito de homem preconizado por Dewey define seu significado. Sua proposta reflete os elementos fundamentais de

sustentação do projeto da burguesia comercial e industrial em expansão nessa época e os valores dele decorrentes. Se as propostas dos críticos modernos, de caráter abstrato e formal no tratamento do conhecimento empírico, já não respondiam às exigências emergentes, importa saber quais as bases da nova pedagogia e qual foi o perfil de homem por ela explicitado.

Marcado pela influência das idéias de Rousseau e dos primeiros pensadores do liberalismo de base empirista e idealista, sobretudo o pragmatismo de William James⁶ (1842-1910), John Dewey (1859-1953) elaborou e traduziu em propostas pedagógicas os princípios que deveriam orientar a formação do novo homem para a democracia na forma como era posta naquele momento, tornando-se importante expressão do pensamento pedagógico contemporâneo. Inspirado por essa tendência, elaborou sua proposta pedagógica a partir da concepção de homem e de conhecimento que traduziu os valores pragmáticos, referencial filosófico que forneceu o fundamento teórico-metodológico da sua compreensão e interpretação da realidade, respondendo, às exigências emergentes do novo contexto.

Para ROSSI, o homem na concepção de Dewey

“...pode saber apenas aquilo que ele faz; Nesse sentido, saber é fazer (mesmo que esse processo de ‘fazer’ se reduza a uma esfera estritamente mental). O caráter instrumental do conhecimento, que é valioso devido ao seu

⁶ Precursor do pragmatismo na sua versão inglesa desenvolvida nos Estados Unidos em oposição ao intelectualismo teórico dos filósofos racionalistas e idealistas. Concepção filosófica que defende o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. Valorizando a ação em detrimento dos princípios e pressupostos da verdade, defende como critério desta, a concretização de resultados práticos. A verdade neste caso, está em constante processo de construção e ao mesmo tempo condicionada pela sua utilidade. Daí a conclusão de William James de que tudo serve ao desenvolvimento do homem e da sociedade desde que tenha aplicabilidade à vida prática e contribua para orientar a ação visando solução de problemas da prática. Dando às idéias este valor instrumental Dewey introduz esta visão à educação para esclarecer as idéias pela verificação de suas conseqüências na ação. Introduzido na filosofia por Charles Peirce, em 1878 aplicando-o à moral e à religião. Postulava ele que a filosofia transforma-se em método porque “as teorias, assim, torna-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre os quais podemos descansar” (BRUBACHER, 1961-70).

sentido prático, põe em evidência a idéia de que as condições sob as quais o homem faz alguma coisa, o próprio ato de fazer teria uma espécie de valor intrínseco” (ROSSI, 1982:66).

Na obra *Liberalismo, Liberdade e Cultura*, Dewey recupera o significado da doutrina liberal, apontando-a como referencial que deveria fundamentar a produção da sociedade dos novos tempos:

“O liberalismo está comprometido com um fim, ao mesmo tempo duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos de modo que a realização de suas capacidades seja a lei de suas vidas. Está comprometido com o uso da inteligência liberada como método de dirigir a mudança. A civilização, em qualquer caso, enfrenta o problema de unir as mudanças em curso em um plano coerente de organização social. O espírito liberal tem sua idéia própria do plano que se requer: uma organização social que torne possível a liberdade efetiva e a oportunidade do crescimento individual da mente e do espírito de todos os indivíduos” (DEWEY, 1970:60).

Assim, por meio da educação orientada pela doutrina liberal seria possível reestruturar a sociedade, habilitando o homem a enfrentar novas situações e ao mesmo tempo superá-las:

“Quando, pois, digo que o primeiro objeto de um renascente liberalismo é a educação, com isto desejo acentuar que sua tarefa é a de ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos” (DEWEY: 1970:64).

Vê-se que existe uma preocupação com a adaptação do indivíduo às condições nas quais se organizava a sociedade e os fundamentos do liberalismo possibilitariam compreender o homem, permitindo intervir nas suas idéias, orientando-as para atitudes, ações e valores novos.

"Em qualquer caso, o processo para produzir as mudanças será um processo gradual. Mas..."

SILVA, Sarita Medina. *A Compreensão do Homem e a Produção do Conhecimento: uma contribuição da Filosofia para a Educação*. Uberlândia-MG: UFU, 1997. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia.

ERRATA

Página	Parágrafo	Onde se lê	Leia-se
05	1º	pedagógico a	pedagógico e filosófico a
06	3º	que refere	que se refere
38	1º	experiência; e	experiência e
41	2º	passaram	passou
41	2º	deveriam-se	deveriam
43	2º	expressando	expressou
47	2ª citação	entanto,	no entanto,
57	2º e citação		excluir toda a citação e o segundo parágrafo
60	1º	prese	presa
64	2º	pois movimento	pois o movimento
68	4º	que a	da
69	1º	moderna que	moderna indicava que
70	4º	pedagógico	pedagógicos
71	1º	pedagógico	pedagógicos
71	2º	humanista para	humanista contribuiu para
71	2º	atendendo, assim	cumprindo, assim
72	1º	existência	na existência
72	1º	estrutura da social	estrutura social
72	3º	ao questionou	ao questionar
79	2º	processo mantendo-se	processo não rompendo
82	1º	o seu espaço desse homem	e o espaço desse homem
116	3º	condição históricas	condições históricas
117	citação	a resposta	é a resposta
121	3º	pedagógica ausência	pedagógica por meio
121	4º	historicizá-lo suas	historicizá-lo em suas
124	3º	De acordo este	De acordo com este
128	3º	sua a elaboração	a elaboração
129	citação	SEVERINO	WACHOWICZ
130	3º	trabalhados nestas novos	trabalhados novos

“Em qualquer caso, o processo para produzir as mudanças será um processo gradual. Mas, ‘reformas’ que tratam deste abuso e depois de outro sem um objetivo social baseado em plano amplo e adequado diferem inteiramente do esforço de reformar, no sentido literal, o esquema institucional das coisas” (DEWEY, 1970:65).

Nas obras *Democracia e Educação* e *Experiência e Educação*, Dewey formulou os princípios e métodos de sua Pedagogia, estabelecendo como propósito adequar a educação à sociedade dos novos tempos e superar as deficiências da educação tradicional considerada ultrapassada.

Tomando como pressuposto que a *“experiência é o único meio de educar o homem”*, e que por meio de uma *pedagogia ativa* é possível atender as exigências de uma ordem social previamente estabelecida, onde cabe ao indivíduo adaptar-se desenvolveu os postulados de sua concepção de homem e de conhecimento, trazendo o processo de formação do homem para o âmbito da experiência de vida, sem no entanto integrar na relação de conhecimento elementos fundamentais que emergem da realidade social, política e econômica.

O pensamento pedagógico na tendência da *educação nova*, preconizada por Dewey, culminou no movimento de renovação da educação que se configurou no início do séc. XX. Traduzindo-se em experiências educativas voltadas ao mundo do trabalho e experiência de vida da criança, enfatizando a espontaneidade, independência e a individualidade do educando, este movimento foi incorporado às propostas pedagógicas de educadores como Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Frenet (1896-1966), entre outros.

Sob influência das idéias de renovação da educação, Dewey abarcou em sua pedagogia as primeiras conseqüências do desenvolvimento da produção econômica industrial e ao mesmo tempo o ideal democrático liberal, respondendo, assim, às novas demandas sociais. O pragmatismo instrumentalizado pela ideologia liberal permitiu-lhe não só romper com os empecilhos à consolidação da democracia burguesa como elaborar uma pedagogia que tivesse como finalidade fazer com que o processo educativo acompanhasse os avanços decorrentes do desenvolvimento industrial capitalista. Nesse sentido sua proposta visou assegurar, na prática educativa, a realização dos ideais e valores liberais.

Nessa perspectiva Dewey redefiniu o significado do processo educativo a partir da experiência empírica que se dá no presente e através da ação do indivíduo sobre o meio, preconizando que a educação teria como condição de efetivação a eficácia da ação individual do homem no mundo. Experiência, neste caso, implicaria em qualidade e organização. Ela teria um caráter pessoal, constituindo-se num elemento pedagógico, ultrapassando, desse modo, o caráter científico laboratorial.

*"Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da **qualidade** da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores.(...) Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes. (...) Mas o problema real é mais do verbal: trata-se de um plano para se conduzir a educação. E um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve ser feito" (DEWEY, 1970:16-17).*

A partir desse pressuposto o conceito de experiência permitiu-lhe definir os critérios fundamentais de sua concepção do processo educativo:

*"...continuidade ou **continuum** experiencial. Este princípio, como observei, aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor (...) Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (DEWEY, 1970: 23-26).*

Desempenha, ainda, papel fundamental na visão do processo educativo pautado na experiência o princípio da **interação**, permitindo a interrelação entre a dimensão externa e interna da experiência (op.cit. DEWEY, 1976:31). Intervindo na qualidade da experiência, essas condições levam-na a se reconstruir num processo de crescimento contínuo como situação.

Desse modo, assim considera SILVA:

*"Essa dupla dimensão da experiência pode gerar conflitos, mas estes devem ser superados pela interação que estabelece o jogo entre as condições externas sociais e as condições internas pessoais. É essa interação que cria a **situação**, o meio, o ambiente em seu pleno significado. O processo se dá pela passagem de uma situação a outra, como parte de um mundo que, pela continuidade, é igual e diferente: o fator individual mantém a coerência e o curso, criando assim o universo" (1978:3).*

A interação teria, assim, o papel de superar os possíveis conflitos na relação cognitiva.

A proposta pedagógica de Dewey, ressaltou a dimensão interna do processo educativo, colocando em relevo a educação pautada na experiência individual, garantindo e preservando a individualidade e liberdade do indivíduo, não excluindo os fatores externos mas colocando a atuação destes na dependência dos fatores internos.

"Há valores inerentes às experiências diversas. Dentre as experiências sociais a democracia aparece como uma experiência preferencial, porque possui qualidades intrínsecas como o valor humano firmado na liberdade individual e no respeito das relações humanas, e possuído por um maior número de pessoas" (SILVA, 1978:3).

Isso revela o caráter individualista da liberdade e da democracia preconizadas por Dewey ainda que ele tenha questionado o caráter antidemocrático dos métodos tradicionais.

"...o erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem" (DEWEY, 1976: 35).

A educação pautada na experiência pessoal representava, assim, o meio de romper definitivamente com os resquícios dos métodos tradicionais de caráter abstrato, teórico e autocrático. Significava a libertação do homem da submissão ao poder de outros e ao mesmo a conquista do poder de decisão sobre aquilo que a experiência lhe indicasse - aspecto que a educação tradicional negligenciou por se manter presa às tradições, à dimensão externa do processo de conhecimento. As visões anteriores foram questionadas por centrarem-se no conhecimento já produzido, baseado em

princípios universais, que enfatizavam o caráter teórico e intelectualista da relação cognitiva. Foram consideradas dualistas por traduzir o conflito empirismo/racionalismo ainda não respondido pelos pensadores modernos; alvo de críticas por refletir a dicotomia teoria/prática, que caracterizou a educação tradicional

O elemento novo imprimido por Dewey às bases antropológicas e epistemológicas da formação do homem foi o referencial empírico que lhe permitiu postular que a educação é determinada e orientada por um processo contínuo de reelaboração do conhecimento adquirido, tendo em vista a reconstrução das experiências em função do presente e do futuro.

“As condições internas da experiência estão marcadas pela liberdade do indivíduo. A liberdade fundamental é a liberdade interior, de inteligência, de julgamento, de decisão. A liberdade exterior tem seu valor mas apenas como meio e instrumento da liberdade interior. A atividade externa não pode existir sem a liberdade exterior, e é o meio para por em prática e provar os propósitos tomados” (SILVA, 1978:4).

A educação como processo de reconstrução da experiência exclui, portanto, a idéia de “conhecimento como coisa completa em si mesma, independentemente de sua utilização” (DEWEY, 1970:376) provinda de experiências passadas acumuladas e acabadas sem possibilidade de transformação.

Colocando-se contra a busca de um ideal de homem como produto da educação, ele rejeitou a visão metafísica de um ideal pré-estabelecido.

“ Não como um ideal, o processo ativo de organização dos fatos e idéias deve constituir-se o objetivo sempre presente da atividade educativa. Nenhuma experiência será educativa se não tender a levar - simultaneamente - ao conhecimento

de mais fatos, a entreter mais idéias e a melhor e mais organizado arranjo desses fatos e idéias” (DEWEY, 1979:86).

Percebe-se que seus pressupostos são permeados pela idéia de processo e de presente, característica do seu pragmatismo.

Ressaltando com veemência as bases empíricas essa pedagogia não deixa dúvidas quanto à opção teórica adotada na compreensão do processo educativo. O grande mérito de Dewey, segundo SILVA, foi buscar no método de bases empíricas o instrumento capaz de redefinir os fins da educação, procurando:

“...estabelecer princípios e bases que justifiquem a educação nova. Tenta superar os excessos da educação e recuperar valores significativos que foram alijados pelo fervor crítico. Entre outros, vê-se a tentativa de resituar e redefinir o papel do educador como agente ativo da educação, superando a posição romântica; a preocupação em dar lugar de importância à idéia dentro da atividade empírica da experiência; a decisão em situar a educação dentro do processo de construção da sociedade democrática; a incorporação sistemática do método científico na organização da educação” (1978:6).

Isso representou, ainda que de forma limitada, trazer as reflexões acerca do homem para o âmbito da realidade concreta vivida pelos mesmos, dimensão não considerada pela pedagogia tradicional.

Estabelecia-se, assim, a natureza e característica da relação entre teoria e prática na atividade intelectual bem como o papel desta relação no processo educativo, conforme ressalta SILVA:

“O conceito de experiência só tem validade na medida em que dá condições de aplicabilidade concreta, e resulte em plano que guie as ações concretas. De imediato a

experiência não pode ser vista como uma ação cega, ocasional e desconexa; deve haver um elemento coordenador e orientador da experiência capaz de sustentá-la e a eficiência: aí está o papel da teoria como organizadora da ação. Assim a teoria deve formar um todo com a experiência de tal forma que esta só tem validade quando instrumentada por aquela, e aquela só tem sentido quando é instrumento desta. Essa mútua relação mantém a supremacia finalista e a subordinação instrumentalista da teoria" (1978:2).

Essa estreita relação entre teoria e prática reflete bem a concepção pragmática do método de conhecer fundamentado em bases empíricas assim como o caráter subjetivo que deveria permear a apreensão do mundo. entretanto falta-lhe extrapolar os limites da realidade empírica.

"Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais - em todos os hábitos que tornam nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber" (DEWEY, 1979:377-8).

Fica portanto evidente que na relação cognitiva a atividade social somente tem papel preponderante na medida em que possibilita aos indivíduos aproveitarem das experiências uns dos outros, para enriquecer e dar significado às suas através do intercâmbio social ou socialização das experiências. Com isso, esta visão não integra os fatores sociais e econômicos que influem na formação do homem.

Pode-se considerar que as dimensões antropológica e epistemológica da proposta pedagógica de Dewey trazem implícito no seu bojo

um ideal de homem cujo conceito se define nas bases empíricas de tendência pragmática, dada sua opção pelo modelo teórico-metodológico oferecido pelo método científico na compreensão da atividade intelectual, ainda que ele próprio tenha negado este ideal.

O conceito de homem e de conhecimento que permeou o projeto pedagógico de Dewey configura uma epistemologia e uma antropologia que, embora afirmem a realidade concreta não integram seus elementos determinantes sociais aos seus referenciais de compreensão do homem, não extrapolam a tendência "empírico-pragmática".

"Nesse sentido o papel das idéias fica fechado no mundo do empírico e do pragmático. A inteligência não tem outra função além da atividade de nível prático: o seu homo faber não alcançou ainda o nível do homo sapiens. A organização das idéias não atinge o nível da produção de idéias..."
(SILVA, 1978:7).

O significado da pedagogia de Dewey expressou, desse modo, a incorporação dos referenciais da ciência experimental pela educação, representando o rompimento, ainda que não definitivo, com as pedagogias ligadas às visões metafísicas de caráter tradicional. Nessa perspectiva, essa tendência (Escola Nova) respondeu com eficácia às demandas educacionais do projeto liberal de homem e de sociedade.

A Pedagogia Nova nas suas diversas manifestações integrou as características da educação necessária àquele contexto histórico, tendo como propósito adequar a formação do homem à democracia burguesa do momento contemporâneo, constituindo-se na concepção pedagógica que se tornou hegemônica. O discurso do pensamento pedagógico dominante critica a

educação tradicional, redefinindo suas bases por significar o tipo de educação que deveria ser ultrapassado, "substituído", dado seu caráter conservador, intelectualista e metafísico. O movimento escolanovista ganhou corpo nos Estados Unidos, espalhando-se pela Europa, repercutindo mais tarde nos países periféricos. Extrapolando o âmbito educacional, essa concepção exerceu influências também em todas as práticas sociais, expressando uma visão de mundo e de homem, tornando-se o referencial justificador do projeto liberal de sociedade e das bases deste projeto como fundamento da formação do homem e seu papel na sociedade.

Inspirados nesses ideais, os intelectuais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil assumiram a tarefa de formular e disseminar a proposta pedagógica capaz de romper com as práticas conservadoras e de adequar o sistema educacional à nova realidade econômica, política e social traduzindo, assim, o projeto da nova ordem social. Representando esses propósitos, tomou corpo o "movimento renovador empreendido pelos *profissionais da educação*" ou "*pioneiros da educação nova*". Educadores que começam a ser reconhecidos como tal e se entregam à tarefa da *"reforma social pela reforma da educação e do homem"*, traduziram em suas obras e propostas, e mais concretamente no documento *Manifesto do Pioneiros da Educação Nova* de 1932, os pressupostos da nova concepção de educação.

O elemento predominante no conteúdo do referido documento foi o discurso da doutrina liberal que fala mais pelo conteúdo implícito camuflado, apresentando todas as ambigüidades e fragilidades teóricas, característica que

tenta justificar a realidade, omitindo da compreensão das questões educacionais os seus verdadeiros determinantes⁷.

Buscar as concepções de homem e sua relação com o conhecimento na proposta dos Pioneiros da Educação significa buscar o significado da mesma no nível da "ilusão liberal" que predominou no pensamento educacional das décadas de vinte e trinta, (XAVIER, 1990:70)

O pensamento pedagógico contemporâneo dominante, seja na proposta pedagógica Deweyana, seja na expressão do movimento dos chamados Pioneiros da Educação Nova no Brasil, traduz um estreito vínculo entre as bases liberais de organização da ordem política, econômica e social burguesa e o processo educacional. Evidencia-se que existe um projeto de homem que se constrói a partir de uma epistemologia e uma antropologia determinadas por aquelas bases. A educação segundo esta visão, nas dimensões intra e extra-escolar, tem o papel de reestruturar a sociedade a partir de novos valores, novos comportamentos.

Situado na primeira etapa da contemporaneidade, Dewey se colocou à frente do movimento pedagógico, pelas instituições educativas, reorganizaria as relações entre os homens através de um processo de socialização e cooperação, assegurando os direitos liberais de propriedade, igualdade, individualidade, liberdade, fundamentos da democracia burguesa. A educação seria o instrumento de equalização das oportunidades, condição para o restabelecimento da vida democrática da sociedade em constante mudança:

⁷ SILVA, Tereza Ferreira da. A Educabilidade do Trabalho/ o Trabalho como Princípio Educativo, p. 7-8

"As mudanças nos moldes de crença, desejo e propósito ficaram retardadas ante as modificações das condições externas em que os homens se associavam. Os hábitos industriais foram os que mudaram mais rapidamente; seguiram-se, a grande distância, a mudança das relações políticas; alterações e relações jurídicas ainda mais se retardaram, enquanto as mudanças das instituições que dizem mais respeito aos modelos de pensamento e de crença só se realizaram em proporções mínimas. Este fato define a responsabilidade primária, mas de modo algum a última, de um liberalismo que pretende ser uma força vital da sociedade. A sua tarefa é, antes de tudo, a de educação no sentido mais largo do termo" (DEWEY, 1979:61-62).

No Brasil, o grupo de intelectuais auto-intitulado Pioneiros da Educação Nova assumiu nas décadas de vinte e trinta o movimento renovador da educação, liderando e defendendo um plano de reconstrução educacional com vistas a por fim ao atraso cultural, empecilho ao desenvolvimento nacional conforme expressa o MANIFESTO:

"Pois, se a evolução orgânica do systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas o de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são fatores fundamentaes do accrescimento de riqueza de uma sociedade" (p. 54).

Fica portanto justificada a opção por um projeto de homem não somente inspirado na igualdade formal veiculada pelo discurso democratizante da burguesia, como também fica escamoteada e descaracterizada a desigualdade social e real que permeia esta opção. Parece, pois, evidente que o significado da produção do homem na sociedade capitalista de classe se constrói no bojo das contradições geradas na luta pela manutenção da hegemonia da burguesia dominante. O projeto de bases liberais indicou

assim, para a Pedagogia os pressupostos antropológicos e epistemológicos nos que deveriam ser rearticuladas as finalidades pedagógicas. Nesse sentido a Pedagogia rearticulada quanto aos seus fins tornou-se o instrumento legitimador do projeto de homem correspondente à nova ordem social, traduzindo, portanto as necessidades desta.

2. A proposta Socialista no Pensamento Pedagógico de Gramsci

Os fundamentos antropológicos e epistemológicos correspondem ao significado que se quer imprimir à formação do homem. Entretanto, em se tratando da sociedade de classe, reconhece-se a impossibilidade de um único projeto para essa formação, uma vez que esta estrutura social é contraditória no seu modo de organização social, não oferecendo a todos os homens as mesmas condições de produção da vida assim como iguais possibilidades educativas.

No início do séc. XIX o pensamento pedagógico contemporâneo começou a evidenciar com mais nitidez na educação a presença das contradições do projeto de bases liberais que atende aos interesses da classe social hegemônica. Neste contexto intensificaram-se os movimentos de luta contra a forma de organização capitalista, sobretudo os movimentos operários. Diante disso importa recuperar e explicitar os referenciais da pedagogia que fez a crítica da sociedade capitalista de bases liberais, buscando sua compreensão pelo referencial teórico-metodológico que se contrapôs às pedagogias anteriores, extrapolando também a atual que se tornou hegemônica.

Representando o rompimento com a Pedagogia do projeto democrático burguês de seu tempo, Antônio Gramsci (1889-1937) pensador italiano contemporâneo intérprete de Marx, formulou e desenvolveu suas reflexões pedagógicas na perspectiva de transformação da sociedade capitalista. Redefiniu e ampliou conceitos políticos e filosóficos do marxismo, fundamentando sua crítica à ordem burguesa, tomando como eixo de suas análises a organização da cultura tal como se encontrava no momento em que viveu dominado pela ditadura fascista italiana. Assumiu, sobretudo, um compromisso político com a classe operária, buscando na concepção marxiana os elementos teóricos que, ao mesmo tempo em que lhe possibilitassem compreender a sociedade a partir dos determinantes estruturais e infra-estruturais, permitissem também refletir sobre a educação na sua totalidade, partindo desses mesmos fatores. Com vistas à transformação social, elaborou o projeto de homem e de sociedade de bases socialistas.

Nesse sentido ele extrapolou as visões metafísicas, positivistas e idealistas predominantes formulando as categorias interpretativas do significado da produção do homem a partir da formulação de Marx de que *"são bases reais que só podemos demos abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência"* (1989:13), integrando às bases desta novos elementos de análise. Isso possibilitou-lhe situar a produção do homem pela educação como processo histórico cujos instrumentos encontram-se nas relações sociais e nas contradições delas decorrentes. Sobre esse processo comenta LOMBARDI.

"Pero, como quiera que preguntarse qué es el hombre significa preguntarse si el hombre puede dominar su propio destino, es decir, si puede crearce una vida, resulta de ello, para Gramsci, una primera y fundamental respuesta: <el

hombre es un proceso, y precisamente es el proceso de sus actos>. Que es lo mismo que decir que el hombre es su história, su hacerse como humanidad y en la humanidad (...) Indubitavelmente, el hombre es, para Gramsci, un ser material, pero, no obstante, esta materialidad no puede reducirse al significado que tiene la matéria en las ciencias naturales, ni tampoco al significado que dan a las diversas metafísicas materialistas" (1972:26-27).

O sentido da formação do homem em Gramsci se define no nível da superestrutura da sociedade numa relação dialética entre esta e a infra-estrutura. Foi o seu entendimento dos elementos superestruturais especialmente do Estado e da ideologia burguesa, que lhe permitiram reconceituar e interrelacionar esses elementos num conjunto de categorias capaz de refletir as contradições entre as forças produtivas e a formação do homem.

Em sua reflexão sobre o homem e sua relação com o conhecimento, sua educação, o conceito de *práxis*⁸ foi o instrumento teórico-metodológico com o qual ultrapassou as visões materialista e idealista - mecanicistas e ativistas - que se limitavam a definir o homem e a realidade, ora como materialidade pura, ora como espiritualidade, produtos das idéias não integrando os fatores históricos determinantes à compreensão do mesmo, descaracterizando-o como sujeito *histórico e concreto*.

Assim ele caracteriza a filosofia da práxis:

⁸ Práxis será tomada no sentido dado por Gramsci ao materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, como referencial teórico-metodológico, possibilitando a crítica às correntes filosóficas do século XIX. Retomado por Gramsci, ela é entendida como processo contínuo e permanente tendo em vista responder os problemas do momento histórico atual, devendo ser caracterizada pela crítica do senso comum bem como a crítica e atualização das filosofias e universo cultural existentes. A práxis é o referencial que permeia todo o pensamento de Gramsci no que se refere à compreensão do homem na sua relação com o mundo, ou seja, ela permite entender esta relação como processo dialético que se constrói historicamente.

“Uma filosofia da **práxis** só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou o mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’ (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos são filósofos e que não se trata de introduzir **ex novo** uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente) e, posteriormente da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia ...” (GRAMSCI, 1981:18).

A práxis nesse sentido é o referencial que possibilita ao homem a reflexão sobre sua realidade - *depuração dos elementos ideológicos da concepção de mundo hegemônica da burguesia* - assim como fornece condições para a elaboração de um novo senso comum. Através dela é possível descaracterizar a falsa consciência que impede os homens de perceberem sua real condição social e política. A preocupação fundamental de Gramsci foi desenvolver junto à classe trabalhadora processos pedagógicos capazes de levar à verdadeira consciência, a consciência filosófica por meio da práxis, à instauração de uma nova sociedade, um novo *bloco histórico* (ROSSI, 1982: 76-77).

A base teórica da filosofia da práxis foi o alicerce que evidenciou para Gramsci os grandes problemas da formação do homem, levando-o a questionar as pedagogias de seu tempo, sejam as metafísicas de bases essencialistas (Pedagogia tradicional), sejam as modernas de bases existencialistas (Pedagogia Nova).

Foi, contudo, questionando e revendo a visão idealista da pedagogia moderna de Rousseau, na sua manifestação contemporânea, representada sobretudo pelo movimento *escolanovista*, que Gramsci percebeu

que essas pedagogias contrariavam o movimento histórico e portanto já não respondiam as questões da educação do homem atual.

Diante disso, Gramsci mostrou como deveriam ser considerados o homem e a vida:

*“...ao colocarmos a pergunta ‘o que é o homem’- queremos dizer: o que é que o homem pode **se tornar**, (...) ... não é uma pergunta abstrata ou ‘objetiva’. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos... (...) E nós queremos saber isto ‘hoje’, nas condições de hoje, da vida ‘de hoje’, e não de uma vida qualquer de um homem qualquer” (GRAMSCI, 1981:38).*

Fazendo a crítica das visões dogmáticas, GRAMSCI trouxe para o âmbito das condições históricas do homem concreto sua concepção de educação, ampliando e reelaborando o conceito de homem e a relação deste com o saber.

“Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada indivíduo é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. (...) Dessa forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é ponto central” (1981:39-40).

O fator social e histórico é desse modo o critério de definição do que seja o homem, sendo também referência para a redefinição do processo educativo. A compreensão do homem extrapola, assim, o conceito abstrato e acabado das visões predominantes para concebê-lo como *condição humana* e não mais como uma *natureza humana* também ela, definida no abstrato.

"A afirmação de que a 'natureza humana' é o 'conjunto das relações sociais' a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do **devenir**: o homem 'devem', transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e também porque nega 'o homem em geral': de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros,..." (GRAMSCI, 1981:43).

Dessa forma, a natureza e a individualidade do homem são redefinidas como processo histórico e social que é real e isso determina também o processo de conhecer. É nessa perspectiva que faz sentido explicitar como e quais foram as possibilidades abertas pelo pensamento pedagógico de Gramsci no que se refere à formação do homem e seu papel na sociedade.

É na superestrutura da sociedade capitalista que ele, ao mesmo em que mostra os entraves que impossibilitam ao homem se construir como sujeito histórico, encontram-se também as possibilidades de superação da dominação exercida pela hegemonia burguesa. Preocupado com a construção da hegemonia proletária, Gramsci vê na educação o meio de levar essa classe à conquista dos instrumentos culturais. Deste modo a escola teria um papel transformador e o educador seria o intelectual que teria a função mediadora nesse processo.

O pensamento de Gramsci expressou uma concepção de educação marcada pela resistência do partido comunista ao regime autoritário do fascismo italiano. Esta condição deixava cada vez mais claro para ele a "tarefa de inventariar e desmontar os mecanismos sedimentadores da hegemonia burguesa que mantinham a condução cultural e ideológica das demais classes (SILVA, 1986:17). Daí a estreita relação que estabelece entre educação e política, teoria e prática, intelectual e massa e a importância da primeira como "condição necessária para a construção da hegemonia proletária" (cf. 1986:17). Isso demonstra o caráter político com que ele tratou a educação como também o poder com que historicamente a burguesia a utilizou para manter o controle das consciências das massas.

O papel político do intelectual orgânico deveria integrar as lutas políticas e ideológicas num processo pedagógico:

"Para tanto, ele deve se preocupar com a educação das massas difundindo uma concepção de mundo unitária, a filosofia da práxis - a única capaz de possibilitar uma visão integral da vida e de oferecer ao proletariado, em geral, a clareza dos pressupostos filosóficos, religiosos e morais da prática política e econômica e, assim, libertá-los da dependência dos intelectuais burgueses" (SILVA, 1986:19).

Evidencia-se que Gramsci busca o sentido da formação do homem na elaboração da relação teoria e prática no nível do senso comum realizada a partir da vida prática.

"Por isso, a elaboração de uma visão filosófica e científica de mundo, capaz de fazer a crítica às concepções folclóricas, religiosas e científicas que precederam e que cimentam a hegemonia burguesa, deve partir do senso comum, que é em si uma consciência contraditória" (SILVA, 1986:19).

Como método de compreensão da realidade, que traz no seu bojo uma concepção de homem e de mundo, a práxis estabelece uma relação dialética e transformadora entre o sujeito que conhece e o objeto de conhecimento de tal forma que

“...a característica educativa implícita na filosofia da práxis se manifesta em todo o processo de formação da personalidade (...) Esta formação não é unicamente individual e subjetiva, mas uma operação complexa na qual os elementos individuais e subjetivos se associam aos elementos de massa e objetivos ou materiais com os quais o indivíduo se encontra numa relação de ação recíproca” (LOMBARDI, 1972:43).

Depreende-se disso que a filosofia da práxis é o referencial que fundamenta as bases antropológica e epistemológica do projeto educacional formulado por Gramsci o que dá à educação o caráter de processo de elaboração e reelaboração por meio de uma relação pedagógica hegemônica entre classes sociais. Processo este que é determinado por relações contraditórias entre os homens e destes com os instrumentos teóricos e práticos de produção da vida. Isso significa dizer que a visão de conhecimento e de homem não deve ser concebida fora das condições históricas e sociais dos indivíduos, tal como queriam as pedagogias modernas de seu tempo, com os modelos filosóficos e pedagógicos que se limitaram a definir o homem, o conhecimento e a educação negando-lhes a historicidade e concreticidade (cf. 1972:141).

Neste sentido Gramsci formulou os pressupostos teórico-metodológicos capazes de instrumentalizar a relação do intelectual com a massa na perspectiva da reforma social e moral da sociedade. “Resgatar do

senso comum o bom senso e elevá-lo a nível da filosofia da práxis, a única capaz de arrancar as massas de sua condição de massa e torná-las sujeito político do processo histórico,..." (GRAMSCI, 1981:20) de maneira que a escola ao integrar-se à vida, organizando-se "em torno do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, realizasse a unidade entre teoria e prática e entre o técnico e o político" (cf. 1981:20).

A escola por ser uma instituição contraditória que se organiza como centro da hegemonia política e cultural burguesas se constitui também como espaço dos movimentos de luta pela superação das condições de dominação. Nesse sentido a ação pedagógica do intelectual é fundamental na medida em que tem o papel de integrar os elementos da práxis dos homens, rearticulando-os em função de outra direção para a prática social.

Essa relação assume, assim, outro caráter na concepção de educação de Gramsci.

*"Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. (...) Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o **homo faber** do **homo sapiens**. Em suma, todo o homem fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha de conduta moral, contribui assim para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar" (GRAMSCI, 1979:7-8).*

Percebe-se que nesse entendimento o que diferencia a atividade intelectual não é aquilo que lhe é intrínseco. "Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho

manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais” (GRAMSCI, 1979:7).

O conceito de intelectual, neste caso, amplia as concepções que não levam em conta as condições que caracterizam a atividade do homem, seja manual ou intelectual. Extrapola, portanto, as tradicionais visões positivista e idealista mecanicistas que se limitam a conceber o processo educativo, desconsiderando seu caráter histórico e dialético.

A dimensão histórica e dialética é, portanto, o elemento teórico que fornece condições à reflexão pedagógica ausência por meio de uma análise mais complexa da relação teoria e prática, mediatizada pela práxis. O referencial dessa dimensão possibilita afirmar o homem como indivíduo social que *“não se distingue, na natureza, somente por suas propriedades biológicas, mas também - e, em certo sentido sobretudo - por propriedades sócio-históricas” (SHAFF, 1965:154).* Isso permite compreender qual foi o referencial fundamental e definidor das bases antropológicas e epistemológicas da Pedagogia preconizada por Gramsci.

A possibilidade da produção de um novo tipo de homem através da educação implica, portanto, uma pedagogia cuja abordagem seja capaz de historicizá-lo suas determinações concretas enquanto indivíduo social e histórico.

Desse modo, a educação como instrumento de produção de um novo tipo de homem requer uma formação que *“não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador,*

'persuasor permanente', (...)" (GRAMSCI,1979:8). A Pedagogia por meio da ação educativa escolar deve, exercer sua tarefa social e histórica participando do processo histórico e dialético -práxis revolucionária - de elaboração do novo homem - intelectual orgânico da classe revolucionária - ou seja, da geração de "um novo intelectual - uma função que não deve ser desempenhada apenas pelas escolas mas tem de ser também objeto da práxis revolucionária" (ROSSI, 1981:81).

Retomando os pressupostos marxistas sobre o conceito de homem e da produção e apropriação do conhecimento das teses desenvolvidas por Marx na *Ideologia Alemã*, onde este afirma que a "produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral" (MARX, 1989:XXI), Gramsci desenvolveu o conceito de hegemonia⁹, mostrando que ele "dá conta das relações travadas entre as classes sociais, especificamente fora do terreno da produção econômica. Permite trabalhar com os aspectos da direção cultural e política que envolvem as classes fundamentais da sociedade" (PIOTTE, 1988:21)

Através de uma nova práxis, um novo senso comum, o processo educativo pode ser dimensionado por uma concepção de conhecimento entendida como a tomada de consciência da realidade, apreensão objetiva que envolve também a percepção subjetiva e interpretativa da mesma por meio de um processo dialético que se dá nas relações entre classes sociais.

⁹ Sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, cf. Luna Galano MOCHCOVITCH. *Gramsci e a escola*. Esta autora analisa este conceito a partir da concepção de Gramsci, como o sentido de domínio e de direção intelectual e moral e ainda, de dominação cultural e ideológica da burguesia através da produção do senso comum. Pensando na perspectiva da transformação da sociedade, Gramsci interessou-se por estabelecer a hegemonia do proletariado sobre as outras classes subalternas a fim de que estas elaborassem uma visão de mundo coerente e homogênea que levasse à conquista de sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada do poder.

"O complexo processo de dominação de classe envolve, portanto para Gramsci, além da determinação imposta pelas posições de trabalhadores e capitalistas na infra-estrutura produtiva da sociedade, uma totalidade articulada de coerção ou dominação direta (através de imposição e controle ideológico, postos em prática por agentes ideológicos de socialização: escola, meios de comunicação de massa, organizações religiosas, organização familiar, ao nível da superestrutura)(...) Através dessa extensão de seu controle para o nível das superestruturas, portanto, a classe dominante, que já dispunha do poder sobre a economia, completa a sua dominação" (ROSSI, 1981:76-77).

É portanto no contexto das relações sociais contraditórias que são criadas as condições que possibilitam a elaboração de uma nova realidade, pois a hegemonia da classe dominante não consegue impedir "as massas populares de elaborarem por si mesmas sua própria cultura. Consciente ou inconsciente elas têm suas próprias idéias, criadas por sua condição social, diferentes da situação da classe dominante" (MANACORDA, 1977:43). É portanto no bojo do movimento social - sociedade de classe - que se constrói também a possibilidade de superação da hegemonia burguesa.

A necessidade de uma definição clara das perspectivas antropológicas e epistemológicas para a formação do homem levou Gramsci a elaborar as bases de uma Pedagogia preocupada em reconceituar o homem em suas determinações concretas, enquanto indivíduo histórico e social. Nesse sentido a filosofia da práxis foi o referencial que lhe deu condições de extrapolar os limites das abordagens das Pedagogias idealista e positivista dominantes. A práxis passa assim a constituir-se no pressuposto de compreensão do homem, incorporando outras categorias de análises sem perder, entretanto, seu significado de origem.

VÁSQUEZ (1977) analisa a relação entre práxis e conhecimento na filosofia da práxis formulada por Marx:

“A práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério de verdade (Tese II) e finalidade do conhecimento. A oposição entre idealismo e realismo, assume um novo aspecto. A intervenção da práxis no processo de conhecimento leva à superação da antítese entre idealismo e materialismo, entre a concepção do conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, e a concepção que vê no conhecimento uma simples reprodução ideal de objetos em si” (pp.149-150).

Ressaltando a práxis como condição do processo de conhecimento por possibilitar conhecer as coisas na sua relação com a produção histórica do homem, isto é, como produzidas, social e historicamente, Gramsci formulou e expressou suas concepções pedagógicas *num confronto mortal com o fascismo italiano*, regime do qual foi prisioneiro; na ênfase ao valor da liberdade da qual foi marginalizado; e na crítica às pedagogias dominantes, sobretudo à pedagogia não-diretiva que se fazia hegemônica no contexto em que viveu.

O pensamento pedagógico de Gramsci, ao mesmo tempo em que significou a busca de superação da Pedagogia de bases liberais predominante no início da contemporaneidade, procurou estabelecer princípios e bases que justificassem a proposta de uma pedagogia de bases socialistas que respondesse às necessidades históricas do seu contexto. Isso representou uma alternativa rumo à transformação da hegemonia burguesa, através das ações (teóricas e práticas) de todos os homens no nível da produção econômica (infra-estrutura) das relações sociais (superestrutura). De acordo com este pensador, isso passaria necessariamente pela “elaboração de uma nova

concepção de mundo". A escola correspondendo a uma entre outras, instituições educativas, seria redefinida em função dos interesses da maioria, devendo ter como papel fundamental habilitar o "homem da massa" para as funções de direção política com os instrumentos técnicos e teóricos universais. Somada e articulada às outras lutas sociais, outros espaços de participação e ação dos homens, ela criaria os primeiros elementos para uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria.

É nesse amplo quadro que devemos compreender a configuração da pedagogia de bases socialistas, assim como o papel que ela deve assumir no processo de formação do homem. Em vista disso suas finalidades pedagógicas devem traduzir as características e necessidades dos amplos espaços de participação social dos homens de forma a romper com o dualismo entre atividades práticas e atividades intelectuais.

As idéias pedagógicas de Gramsci na perspectiva aqui tratada expressam uma Pedagogia que tem como propósito romper com o pensamento pedagógico liberal, orientando a formação de um novo homem a partir das bases antropológicas e epistemológicas do pensamento pedagógico socialista. Nesse sentido o referencial teórico-metodológico que fundamenta a Pedagogia preconizada por Gramsci expressa uma compreensão do homem que o integra ao movimento histórico e dialético, concebendo o processo de formação articulado à dinâmica social e suas contradições. O homem como sujeito histórico, atuante, produtor da sociedade e de si mesmo é, entretanto, pressuposto de uma pedagogia, ainda, em processo de construção.

A proposta pedagógica de Dewey inspirada nos ideais liberais fundamentou o projeto dos Pioneiros da Educação Nova, tornando-se referência para a Pedagogia predominante na realidade educacional brasileira. Entretanto, as idéias pedagógicas de Gramsci e de outros pensadores críticos da sociedade capitalista aqui repercutiram, vindo de encontro às condições históricas por que passava o país. Nesse sentido importa indicar também as perspectivas do pensamento pedagógico socialista brasileiro contemporâneo no que se refere à visão antropológica e epistemológica que fundamenta esta tendência pedagógica.

Os princípios desta pedagogia repercutiram na América Latina, atingindo o Brasil. Sendo assim, torna-se necessário abordar a influência da Pedagogia Socialista na realidade educacional brasileira.

Nesse sentido cabe indicar como o pensamento educacional brasileiro contemporâneo traduziu a tendência socialista no que se refere às bases da formação do homem, uma vez que a realidade educacional brasileira contemporânea é marcada pela hegemonia da concepção de educação liberal e também pela influência das idéias e práticas dos movimentos de caráter socialista.

Contraopondo-se ao ideal de homem da Pedagogia dominante de bases liberais, pensadores e educadores brasileiros comprometidos com um projeto socialista, em suas abordagens, optaram por referenciais na análise e compreensão do homem que possibilitou contextualizar a produção deste através da educação articulada ao movimento social histórico e dialético. Tendo como pressuposto do processo educativo as relações estabelecidas

entre os homens na produção da existência, essa abordagem os concebe como produto das determinações históricas - relações sociais contraditórias - características da ordem econômica e política capitalista.

Dermeval Saviani (1944) situa-se entre os educadores que elaboraram os fundamentos da Pedagogia de caráter crítico (histórico/dialético) a partir do marxismo formulando a proposta pedagógica *histórico-crítica* que buscava superar as concepções de educação fundamentadas nos princípios liberais burgueses.

Essa tendência expressou o momento de resistência contra a hegemonia do regime de restrição à democracia, caracterizando na educação um movimento de reflexão pedagógica de reação à situação política do país, expressando o processo de luta pela redemocratização da sociedade brasileira.

Pensador cuja formulação inscreve-se neste quadro, SAVIANI empenhou-se na recuperação da especificidade da educação escolar pelo processo de transmissão/assimilação do saber elaborado e acumulado ao longo da história, como condição fundamental para instrumentalizar as camadas sociais dominadas tendo em vista a transformação da sociedade. Os pressupostos e formulações sistematizadas por ele constituem referencial teórico-metodológico que ainda hoje exerce influência na educação, quer no âmbito acadêmico quer na prática docente e ainda nas políticas educacionais e publicações da área.

Considerando duas de suas obras mais divulgadas no meio educacional *Escola e Democracia* (1991) e *Pedagogia Histórico-Crítica*:

primeiras aproximações (1991), este autor pode ser apontado como um dos representantes que mais contribuiu na crítica pedagógica sistematizada de caráter histórico e dialético.

Suas formulações teóricas representaram a busca de superação das concepções tradicionais e escolanovistas através de três teses que ele assim enuncia:

“Primeira tese (filosófico-histórica)

Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova).

Segunda tese (pedagógico-metodológica)

Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Terceira tese (especificamente política)

De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou de democracia no interior da escola menos ela foi democrática” (SAVIANI, 1991:69-70).

Com estas teses Saviani lançou as bases que fundamentaram sua a elaboração da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, redefinindo a produção do homem pelo processo educativo por uma visão histórica e dialética, superando as interpretações idealistas e materialistas-mecanicistas características das tendências dominantes no âmbito educacional.

Saviani recorre aos postulados de pensadores críticos, especialmente Gramsci, conforme assinala WACHOWICZ:

“A Pedagogia Histórico-crítica de Saviani ou fase crítico-histórica de Gramsci, como fase superior da educação

moderna, caracterizam-se pelo conteúdo unificado do motivo científico-técnico e do motivo historicista, conteúdo esse que se afirma através do método. Conteúdo e método já não são itens a serem tratados por uma didática enquanto disciplina formal, mas por princípio didático-pedagógico que implica uma concepção de mundo, de homem e de educação” (SEVERINO,1994:160).

Os pressuposto do materialismo histórico de Marx reinterpretados por Gramsci, foram a opção teórica na qual embasou as diretrizes metodológicas. Desse modo seu método foi sistematizado em momentos articulados da relação cognitiva onde o ponto de partida e de chegada do processo educativo é a prática social tanto do aluno quanto do professor. Esse Procedimento atribui à escola o papel específico de desenvolver no aluno a compreensão necessária à atuação no movimento social de transformação da realidade, resguardando, no entanto, a especificidade da educação escolar. Percebe-se que esta Pedagogia tem como fundamentos antropológicos e epistemológicos um pressuposto histórico e dialético na compreensão do homem em sua relação com o saber.

Dessa forma, a educação é concebida pela Pedagogia Histórico-Crítica como transformação das consciências. Isto quer dizer que ela é entendida como mediação no interior da prática social, permitindo a realização do processo de conhecimento através do movimento dialético da síntese (compreensão caótica) à síntese (conhecimento elaborado). Este processo tem como resultado a transformação tanto das consciências como das condições de existência dos homens. Daí o empenho desta concepção em colocar a educação como condição essencial para que o homem realize a ação transformadora . É isto que caracteriza a visão de conhecimento postulada por

esta teoria, sendo também seu propósito ressaltar o processo de transmissão/assimilação como centro da socialização do saber.

O percurso do presente trabalho evidenciou que a Pedagogia contemporânea expressa dois projetos pedagógicos contraditórios. Um hegemônico, que se constrói sobre bases liberais, e outro que se sustenta em bases socialistas e portanto alternativo.

O contexto da dinâmica social hoje passa por um processo de modificação das sociedades, culturas e ciências, que implica na “desdogmatização” das categorias explicativas do real pela convivência simultânea de diferentes concepções se confrontando com novas características das práticas sociais. Nestas estão sendo trabalhados nestas novos paradigmas e elementos que desafiam a Pedagogia também a uma redefinição de seus referenciais antropológicos e epistemológicos.

Neste contexto há que se entender que em função de novas demandas sociais a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser tomada como um modelo teórico acabado, pois seus princípios fundamentais passam por constante reelaboração.

Diante disso constata-se finalmente que a Pedagogia socialista tanto na expressão gramscianiana como nas idéias pedagógicas de Saviani, representa a busca de uma sociedade justa e igualitária mesmo que seu projeto não tenha ainda se concretizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou-nos num primeiro momento um exercício de autocrescimento intelectual por meio de uma produção científica, representando também a busca de entendimento do significado da educação através de um estudo sistematizado. Nesse sentido, foi um caminho construído tendo em vista responder os questionamentos suscitados no percurso de nossa prática educacional.

O estudo das bases fundamentais da Pedagogia em momentos históricos do pensamento pedagógico dos períodos antigo, medieval, moderno e contemporâneo evidenciou que ela constrói seu significado a partir de pressupostos antropológicos e epistemológicos produzidos social e historicamente. Esses pressupostos, elaborados a partir do contexto social, econômico e político de cada época, refletem a forma de organização social dos homens em função da produção da própria vida e dos instrumentos teóricos que possibilitam compreender o processo educativo, fundamentar a prática pedagógica dos educadores e imprimir finalidades às mesmas. Assim, buscamos recuperar as bases da formação do homem nos contextos filosóficos nos quais foram elaboradas sem, no entanto, abandonar a sua dimensão histórica.

Esta dissertação procurou mostrar que não são os conteúdos de ensino, as metodologias, os procedimentos didáticos e os recursos técnicos os critérios que permitem fazer a opção mais segura entre as diferentes orientações teóricas para a prática pedagógica. Por dizerem respeito à

produção do homem e sua relação cognitiva, os critérios antropológicos e epistemológicos não somente antecedem como ultrapassam os demais. Assim, a análise possibilitou resgatar o caminho percorrido pela Pedagogia, em suas manifestações ao longo da história, mostrando que existe uma continuidade em suas bases fundamentais - uma antropologia e uma epistemologia - que são rearticuladas e/ou redefinidas de acordo com o projeto de homem que a sociedade elabora no seu movimento histórico. Estas bases são recuperadas em função do projeto educativo que se tem em vista, uma vez que correspondem a diferentes finalidades, possibilitando a definição das tendências teóricas da educação, dado que a concepção de homem e de conhecimento constitui o referencial teórico-metodológico que sustenta a ação educativa.

Ao caracterizar a conformação assumida pelo pensamento pedagógico desde suas raízes, evidenciando as suas interrelações nos momentos históricos, este trabalho nos possibilitou questionar as bases fundamentais atuais que estão definindo a formação do homem. Assim sendo, nossas reflexões mostraram a necessidade:

- de repensar a formação do educador, incluindo o estudo das bases antropológicas e epistemológicas tomadas como referência para a redefinição de diretrizes e propostas curriculares das licenciaturas em geral e especificamente da Pedagogia;

- de o educador assumir conscientemente uma orientação teórica para fundamentar sua prática, eliminando atitudes equivocadas quanto aos "modismos pedagógicos";

- de a Pedagogia buscar os referenciais da Filosofia e das outras ciências da educação para poder definir seu objeto, sua finalidade e método;

- de recuperar o pensamento pedagógico, a partir de suas raízes históricas, tendo em vista a compreensão do momento atual e as perspectivas para o futuro.

Essas considerações reforçam o questionamento inicial sobre o projeto de homem que está surgindo das contradições do contexto atual e apontam as perspectivas para este projeto. A grande tarefa que permanece para nós educadores é a elaboração de uma Pedagogia que possa responder a este novo projeto.

Podemos ressaltar, ainda, a necessidade de os educadores integrarem às reflexões pedagógicas as idéias presentes nos movimentos sociais do momento atual; de se perguntarem qual é a antropologia e a epistemologia que estão sendo construídas por esses movimentos e como a Pedagogia, enquanto Teoria da Educação, está se posicionando frente aos desafios colocados pela globalização do mundo contemporâneo no se refere à Educação do Homem.

Um vasto campo, acreditamos, abre-se para pesquisas futuras que, incorporando as reflexões deste trabalho, permitam-nos descobrir os novos rumos da educação no atual contexto pós-moderno de ruptura dos paradigmas até então vigentes.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. 3 ed., Lisboa: Editora/Presença, 1985. Vol. II.

AQUINO, Tomás de. **"De Magistro" de São Tomás de Aquino Q.D.**. De Veritate - XI, Mimeo, 1978.

_____. **De Magistro**. "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1973, vol.IV, p. 211-3.

BASTIDE, Paul Arbausse e outros. **Jean- Jacques Rousseau: introdução e notas "Os Pensadores"**. São Paulo: Nova Culatural. 4. ed, 1987, V.I. II.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1995.

BROCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. México: Editorial Nueva Imagem S.A, 1977.

BRUBACHER, John S. **A importância da teoria em educação**. Rio de Janeiro: INEP, 1961.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena e outros. **Primeira filosofia: lições introdutórias.** São Paulo: Brasiliense S/A, 1984.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna.** 2 ed, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORDON, Juan Manuel Navarro e outros. **História da filosofia: os filósofos e os textos.** Lisboa: Edições 70 Ltda., 1983.vol. I.

DEBESSE, Maurice e outros. **Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo: EDUSP, 1974. vol.I.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional. ed, 1979.

_____. **Experiência e educação.** 2 ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1970.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura.** São Paulo: Publicações Europa América, 1970.

EBY, Frederick. **História da educação moderna.** São Paulo: Editora Globo, 1962.

FLEURI, Reinado Matias. Educação popular e concepção de ser humano. IN: **Educação e Filosofia.** Uberlândia: EDUFU, v.7, n.13 jan/jun, 1993 p. 129-154.

- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8 ed Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. trad Carlos Nelson Coutinho. 4 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos N. Coutinho. 3ed, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.
- JAGER, Werner. **Paidéia: a formação do. homem grego**. São Paulo: Herder, s.d.
- JÚNIOR, Celestino Alves da Silva (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LARA, Tiago Adão. **A filosofia nas suas origens gregas: caminhos da razão no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. **A escola que não tive... O Professor que não fui**. Uberlândia: Cortez Editora - Edufu, 1996.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974. Tomo.
- LOMBARDI, Franco. **Las ideas pedagógicas de Gramsci**. Barcelona. 1972.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1984.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **El principio educativo en Gramsci**. Salamanca: Edições Siagaueme, 1977.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARROU. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MEDEIROS, Maria Amália Borges. **As três faces da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizonte, Ltda, s. d..

MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MONROE, Paul. **História da educação: atualidades pedagógicas**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1977. vol. 34.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade Cristã**. São Paulo: EPU (EDUSP), 1978.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. IN: GHIRALDELLI JÚNIOR P. **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

PEIXOTO, Anamaria CasasSanta. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PESSANHA, José Américo Motta. Sócrates, vida e obra. In: PLATÃO e Outros **Os Pensadores**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIOTTE IN: MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, Série Princípios, 1989.

PLATÃO. **Fedon**. "Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1972, v.III, p.61-78, 112-5.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classe**. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

RICCI, Ângelo. **Notas Sobre o "De Magistro"** Porto Alegre: Veritas, Revista da PUC-RS, 1956, Tomo I.

ROSA Maria da Glória. **História da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1982.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paul: Editora Moraes. 1982, v. II.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed., São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1979.

_____. **O Contrato Social**. Trad. A. de P. Machado. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s./d..

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 4 ed., "Os Pensadores" São Paulo: Nova Cultural, 1988, v.II.

_____. **Do Contrato Social**. "Os Pensadores" São Paulo: Nova Cultural, 1987, v.I

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro** "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARUP, Madau. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SHAFF, Adam. O marxismo e a filosofia do homem. In: FROMM, Erich e outros. **Humanismo socialista**. s/l.: Biblioteca 70, 1965, pp. 151-62.

SHUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SILVA, Idalice Ribeiro. Natureza e História: o sentidos da liberdade e da igualdade. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia: EDUFU, v.8, n.16, jul/dez. 1995, p.35-76.

SILVA, Jeferson Ildfonso da. **Considerações em torno do "De Magistro" de Santo Agostinho**. 1978. Mimeo.

_____. **O pragmatismo e a educação**. 1978. Mimeo.

SILVA, Tereza Ferreira da Silva. **A educatividade do trabalho/O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989 (dissertação de mestrado).

SNYDERS, George. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

- SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2 ed., Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- TOUCHARD, Jean. **Histórias das idéias políticas.** São Paulo: Publicações Europa América, 1970.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VERNAT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego.** São Paulo: Vertrand Brasil S/A, 1993.
- WACHOWICZ, Lilian Ana. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e outros. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil.** Campinas: Papyrus Editora, 1990.